

BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

ISSN 0102-549X

Volume 26 nº 2 Maio/Agosto 2000

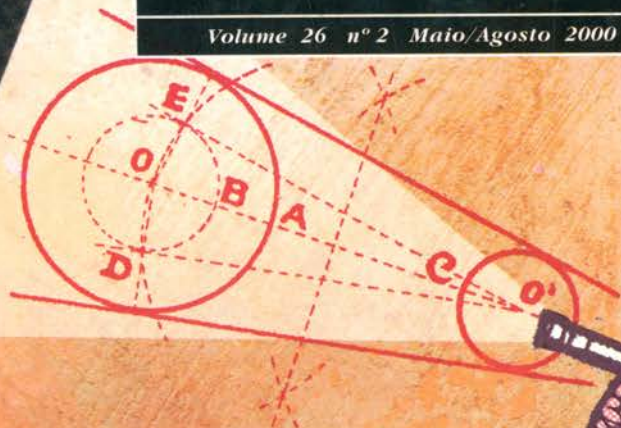


Ilustração: Cavalcante

Novos Cenários Produtivos e a Educação Profissional: A Perspectiva das Centrais Sindicais 1

Neise Deluiz*, Donaldo Bello de Souza** e Marco Aurélio Santana***

* Neise Deluiz é Professora Adjunta aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). - E-mail: ndeluiz@uol.com.br

** Donaldo Bello de Souza é Professor Assistente de Economia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). - E-mail: donaldosouza@hotmail.com

Sumário: O artigo buscou identificar o entendimento atual das três Centrais Sindicais (CUT, CGT e FS) sobre o processo de reestruturação produtiva em curso no país, suas implicações para a Educação Profissional e as formas de ação sindical neste novo cenário. Procurou-se, igualmente, analisar as concepções das Centrais sobre as relações entre Educação Geral e Formação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Sindical. A análise dos posicionamentos das Centrais Sindicais evidenciou que ocorre um duplo movimento: de um lado, a separação estrutural e, de outro, a aproximação conjuntural em termos de encaminhamento de propostas. Os desafios postos pelo processo de reestruturação produtiva têm levado as Centrais a atuarem de modo incisivo e propositivo no mundo da educação, mas estas continuam enfrentando a questão de como se inserir nos debates e disputas de projetos no interior da sociedade, sem que isto represente a erosão de seus princípios político-ideológicos.

A partir dos anos 90, amplia-se e aprofunda-se no movimento sindical o debate com relação ao papel da Educação face ao novo contexto produtivo, aos vínculos entre Formação Profissional, trabalho e emprego, e às novas exigências de aumento de escolaridade e de qualificação profissional que recaem sobre os trabalhadores. O presente artigo objetiva apreender o entendimento atual das Centrais Sindicais — Central Única dos Trabalhadores (CUT), Confederação Geral do Trabalhadores (CGT) e Força Sindical (FS) — sobre o processo de reestruturação produtiva em curso no país, suas implicações para a Educação Geral e para a Formação Profissional, e as propostas de ação sindical neste novo cenário.²

De modo particular, procurou-se analisar a concepção das Centrais sobre a Educação Geral e Formação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Sindical. Considerando os limites impostos a este trabalho, optou-se por desenvolver mais detalhadamente a primeira temática, em virtude de sua abrangência, enquanto as outras são analisadas de forma mais sintética.

Reestruturação Produtiva e Propostas de Ação Sindical

A idéia de que o mundo do trabalho, em particular, e a sociedade, como um todo, passam por transformações radicais parece ser consensual nas avaliações efetivadas pelas três Centrais Sindicais. A distinção reside, justamente, na qualificação destas mudanças.

Enquanto a CUT³ enfatiza os sérios riscos que o novo quadro tem trazido para os trabalhadores;⁴ a FS⁵ — ainda que timidamente assinala alguns problemas do novo cenário —, parece ver nele a possibilidade de espaços a serem utilizados pelos trabalhadores, no sentido de melhorarem suas condições de vida e de trabalho.⁶ Por seu turno, a CGT⁷ parte de uma análise semelhante à da CUT, porém como uma visão mais favorável acerca das possibilidades que teriam os trabalhadores de obter melhores espaços no novo quadro.⁸

Uma das grandes distinções entre as leituras e propostas formuladas pelas Centrais está no fato de que enquanto a CUT centra, fundamentalmente, sua análise e proposições na lógica do sistema, as outras acabam por centrar-se na perspectiva individual. Assim, ao passo que a CUT

procura combater a visão de uma "adequação" dos trabalhadores às "novas exigências",⁹ buscando mesmo disputar as idéias-chaves do processo — como qualidade e produtividade —, as duas outras, principalmente a FS, indicam a necessidade de o trabalhador se potencializar no sentido de ocupar seus espaços no novo modelo. É por isso que raramente encontra-se a preocupação com a empregabilidade nos documentos da CUT, e quando ocorre é em sua forma crítica, a medida que é bem mais freqüente o tratamento da questão nas formulações das duas outras Centrais.

Diante do novo cenário produtivo, as Centrais Sindicais têm se empenhado não só em compreender o processo em curso, mas também, a partir deste entendimento, empreender formas de ação que as coloquem em posição favorável no sentido de defender o interesse dos trabalhadores frente aos impactos da reestruturação produtiva. Neste particular, a distinção entre as três Centrais diz respeito ao fato de que, enquanto FS e CGT, aquela mais enfaticamente do que esta, tomam como dado os marcos da mudança corrente, buscando uma maior adequação à mesma, a CUT tenta reverter os fundamentos do processo, impondo-lhe outra trajetória. Assim, as duas primeiras Centrais, acabam por colocar sobre os trabalhadores uma maior responsabilidade de adaptação aos novos tempos e, da mesma forma, sobre os riscos que daí decorrem.

A CUT — com leituras e propostas mais abrangentes do que as das outras duas Centrais — assume uma perspectiva crítica, abordando de forma mais aprofundada o desenvolvimento e os impactos do processo de reestruturação produtiva em curso. Em termos de alternativas, a CUT não só aponta a importância da negociação nas mais diversas esferas, como também enfatiza a dimensão organizativa e mobilizatória, instrumentos fundamentais e indispensáveis à barganha por parte dos trabalhadores.¹⁰⁻¹¹

Não obstante, podem-se detectar certas áreas consensuais entre as Centrais Sindicais. A CUT¹²⁻¹³ e a CGT,¹⁴ por exemplo, defendem ampla mobilização contra o desemprego, o qual consideram um dos frutos mais cruéis de todo o processo. Ao mesmo tempo, fica patente na proposta das três Centrais, ainda que diferenciadamente, a idéia de que os trabalhadores podem e devem se apetrechar para os novos tempos, se qualificando profissionalmente. E aí, a educação — geral e específica — passa a jogar um papel destacado na proposição das três Centrais Sindicais.

Um outro ponto de destaque na leitura e propostas das Centrais é aquele que trata da questão do Estado e seu papel social. Para a CUT¹⁵ e a CGT,¹⁶ assumem importância as formulações que indicam a necessidade da democratização do Estado, da manutenção de seus investimentos na área social e de uma valorização do setor público. Por sua vez, a FS¹⁷ assinala a necessidade de uma reformulação geral nos espaços direta ou indiretamente sob controle do Estado. Esta reformulação deve incorporar, entre outras, uma política de qualificação para seu funcionalismo e a privatização de alguns de seus setores.

No entender das Centrais, mais marcadamente da CUT¹⁸ e da CGT,¹⁹ o Estado teria papel preponderante na tentativa de reduzir os efeitos perversos das transformações. Seria através desta intervenção que os trabalhadores poderiam ver garantidos seus direitos básicos como produtores e cidadãos, resguardando-se das possibilidades negativas trazidas pelo novo quadro.

Além disso, é sensível a preocupação das Centrais no que diz respeito à ampliação e ocupação dos espaços institucionais de debate e definição das políticas sociais. Neste sentido, têm crescentemente participado de fóruns²⁰ que antes ficavam restritos a empregadores e representantes do Estado.²¹⁻²²⁻²³ Esta intervenção tem garantido o suporte para diversos projetos na área sindical, utilizando recursos que, até então, estavam distantes de seu alcance.

Além das questões gerais relacionadas ao enfrentamento da reestruturação produtiva, surgem temáticas mais específicas que acabam por impactar a vida política interna das Centrais em termos de propostas de ação. Uma destas temáticas vem apresentando crescente interesse e relaciona-se à questão de gênero. Tanto no caso da CUT,²⁴ quanto no da CGT,²⁵ pode-se perceber como tal questão acaba por trazer uma radicalidade maior na análise do novo quadro. As novas temáticas — a questão de gênero, dos jovens em busca do primeiro emprego, do meio

ambiente e outras — , apontam para a dificuldade que as Centrais têm não só para incorporá-las de forma efetiva em suas preocupações, mas também para encaminhar políticas de ação sindical a elas relacionadas.

Assim, para além das diferenças existentes, as Centrais vão tentando enfrentar o novo cenário no qual se encontram. Certamente, o movimento sindical terá de lidar com desafios quantitativa e qualitativamente bastante distintos daqueles que enfrentou ao longo de sua história. Isto porque, não só as condições de vida e trabalho dos trabalhadores e o próprio mundo do trabalho parecem estar em cheque, como também a sobrevivência de suas organizações de representação. Um dos desafios em questão refere-se à ação das Centrais no campo da educação.

Há um ponto de partida consensual entre as três Centrais de que a educação, quer geral, quer profissional, não é apenas uma tarefa exclusiva do Estado e do patronato, cabendo, igualmente, aos trabalhadores. Neste sentido, as Centrais afirmam que estariam em vias de superar as limitações históricas impostas à configuração do movimento sindical brasileiro, em virtude de estarem atualmente abarcando as questões educacionais no mesmo grau de importância reservado às suas outras linhas de ações. Apesar disto, as Centrais Sindicais irão diferenciar-se justamente no que diz respeito às formas de incorporação e às propostas de ação em torno das questões educacionais, conforme será visto mais adiante.

De antemão, considerando os pressupostos político-ideológicos que sustentam as visões das Centrais, é possível afirmar que a CUT,²⁶ por tomar como princípio a crítica ao neoliberalismo, refuta o ajuste da educação aos interesses empresariais. Nestes termos, a Central entende que o ajuste em questão se configura em mais uma estratégia daquela classe em deter o controle da educação e da qualificação profissional do trabalhador. Espelha, portanto, o perfil contra-hegemônico de sua linha de ação sindical. A CGT²⁷ declara estar compromissada com uma educação para a transformação da realidade social brasileira, enquanto que a FS²⁸ diz-se empenhada em elevar a qualificação profissional e o nível de ensino dos trabalhadores, de acordo com as exigências postas pelo processo de reestruturação produtiva.

Educação Geral e Formação Profissional

No tocante ao conjunto de ações efetivadas pelas Centrais Sindicais, a partir das leituras por elas realizadas acerca das transformações em curso no mundo do trabalho, é possível afirmar que o tema da Educação Geral e Formação Profissional dos trabalhadores passa a assumir, no movimento sindical, papel de destaque que até então não possuía. Sendo um tema fundamental da problemática em questão, caberia aqui analisá-lo mais detidamente, verificando de que forma as Centrais se posicionam a respeito.

O Entendimento da Central Única dos Trabalhadores

Diante das especificidades do desenvolvimento capitalista contemporâneo, caracterizado pela difusão das políticas de ajuste neoliberal, de defesa do Estado mínimo e de enfraquecimento da capacidade do Estado no financiamento de diversos serviços, a CUT²⁹ enfatiza o fato de que se torna cada vez mais crescente a desqualificação da esfera pública e, em conseqüência, a disseminação de apologias ao plano privado e à descentralização enquanto mecanismos de democratização e de eficiência.

Segundo a entidade, os reflexos desse contexto na educação têm levado alguns setores do empresariado a buscarem ajustar a educação aos interesses das empresas, especialmente pela via da elaboração de propostas que visam a colaboração destas com o setor público na área de Educação Básica. Para a CUT,³⁰ tal situação reflete "... mais uma investida neoconservadora para implantar critérios empresariais de eficiência, de 'qualidade total', de competitividade em áreas incompatíveis com a lógica do mercado e do lucro — como educação e saúde..."³¹

A proposta de resolver o problema do desemprego através da educação e do ensino profissionalizante resume-se, segundo a CUT³², em uma "falácia ideológica, veiculada no discurso de setores governamentais e empresariais...". Uma das implicações ideológicas sobre a vinculação da educação à problemática do emprego é apontada pela Central como sendo a noção

de Empregabilidade: concepção, que passa a orientar as políticas de Formação Profissional da nação, condicionando a possibilidade de emprego àqueles que melhor se encontrem adequados às necessidades das empresas e, a um só tempo, que financiem individualmente sua própria formação.³³

A posição sustentada pela Central é que se deve combater o desemprego através de seus aspectos estruturais, e não por intermédio de propostas que reduzem o ensino profissional ao "mero adestramento de mão-de-obra para o mercado."³⁴ Não obstante, a entidade afirma que elementos mais imediatos do desemprego devem ser enfrentados, mesmo que, para a implantação efetiva de soluções, dependam de mudanças nas políticas públicas. Nessa vertente, a instituição sublinha duas diretrizes aprovadas pelo 5º Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores (CONCUT)³⁵ que apresentaram desdobramentos, embora limitados, no âmbito institucional: a ampliação do atendimento aos desempregados, incluindo um Programa de Requalificação Profissional ³⁶ com o gerenciamento por comissões estaduais tripartites de emprego, e a criação de um Programa de Geração de Emprego e Renda.

Em termos práticos, a Central e/ou seus sindicatos vêm procurando participar de espaços institucionais destinados à deliberações sobre o financiamento de políticas de emprego, como o CODEFAT, o SINE dos Estados e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).³⁷

No plano do sistema regular de ensino a CUT³⁸ combate, por um lado, concepções de Formação Profissional como um tipo de ação destinada àqueles que fracassaram na escola regular e refuta, por outro lado, o caráter demasiadamente generalista e teórico do ensino médio, isento de quaisquer vinculações com as questões práticas da realidade do trabalho. Para a entidade, estes enfoques espelham a dicotomia imanente às sociedades capitalistas industriais: a cisão entre teoria e prática, agravada, no caso particular do Brasil, pelo desprezo ao trabalho manual.

No âmbito da Formação Profissional a CUT propõe, ainda, que se recusem enfoques que a reduzam ao adestramento, ao treinamento ou à mera garantia de promoção da competitividade dos sistemas produtivos. Para a Central, isto significa afirmar que a Formação Profissional não pode se restringir à mera preparação técnico-instrumental, devendo buscar a integração desta dimensão à transmissão de conhecimentos científicos e tecnológicos, aos conhecimentos gerais sobre a sociedade e a cultura, de modo que viabilizem "o encontro (sistemático) entre cultura e trabalho e possibilitem a compreensão da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho."³⁹ É sublinhado que a discussão do ensino profissional e da educação deve estar vinculada "à luta pelo salário digno, liberdade de organização no local de trabalho e garantia de emprego."⁴⁰

O pressuposto da CUT é que o ensino profissional se constitui em patrimônio social, em um saber sobre as realidades social e de trabalho devendo, por isto, estar sob a responsabilidade dos trabalhadores, integrado ao sistema regular de ensino e "na luta mais geral por uma escola pública, gratuita, laica, unitária e de qualidade para toda a população."⁴¹ Estas seriam as condições indispensáveis para a intervenção dos trabalhadores nas relações de trabalho e no controle do próprio mercado de trabalho.

De acordo com a CUT, o ensino profissional deve, na perspectiva da classe trabalhadora, contribuir para uma formação tecnicamente competente e politicamente comprometida com a luta pela transformação da sociedade. Por isso, a educação orientada para o trabalho é conceituada pela entidade, a um só tempo, como Educação Profissional e Educação Política.

Seguindo a vertente da concepção politécnica de educação, a Central afirma que as necessidades sociais por Formação Profissional exigem a adoção de políticas que respondam às demandas gerais dos trabalhadores por outras formas de profissionalização, que estejam integradas ao sistema regular de ensino e à luta pela universalização de uma escola pública, gratuita, laica, unitária e de qualidade.⁴²

A dimensão pública e gratuita é caracterizada pela CUT através da defesa de que o Estado deve

assumir diretamente o ensino profissional, porém em concomitância com a efetiva participação da sociedade e, em particular, dos trabalhadores na definição, gestão, acompanhamento e avaliação das políticas e dos programas de Formação Profissional governamentais e/ou privados — aqueles ministrados pelo Sistema "S".⁴³ Cabe observar que no 6º CONCURTO⁴⁴ este posicionamento é reiterado, e nele a Central propõe a criação de um "Fundo Nacional de Geração de Emprego e Educação Profissional" a ser gerido de modo tripartite, sendo responsável pela aplicação das políticas públicas à reciclagem profissional, à intermediação de mão-de-obra, ao seguro-desemprego e à geração de empregos.

A laicidade corresponde à exclusão no processo educacional dos aspectos religiosos. Para a CUT, não caberia à escola tratar de credos, mas do conhecimento científico, embora devendo respeitar a heterogeneidade religiosa do país. O caráter unitário, de base científica, tecnológica e politécnica, teria o trabalho como princípio educativo, organizador do Sistema Nacional de Ensino, da estrutura escolar, de seus currículos e métodos.⁴⁵

A CUT reivindica, ainda, a universalização do ensino médio, sobretudo, por intermédio de políticas governamentais de crescimento de vagas na rede pública e, especialmente, pela democratização e revitalização das Escolas Técnicas de nível médio. Essas escolas são consideradas pela entidade como promotoras de uma Formação Profissional abrangente e de bom nível, não sendo, portanto, incompatíveis com os requisitos da produção atual, tampouco com a inserção do jovem na sociedade moderna em transformação.⁴⁶

A Central considera a necessidade de se rediscutir a organização do ensino técnico no país e, seguindo a perspectiva sugerida pela Associação Internacional da Educação (AIE), reafirma sua disposição em se empenhar na proposição de formas de integração do ensino geral secundário e do ensino profissional técnico para a constituição da educação integral ou politécnica.

Do ponto de vista das iniciativas concretas da instituição no campo da Educação Profissional, mais recentemente a entidade criou a chamada Rede Nacional de Formação, que visa assegurar a "realização de um trabalho de formação amplo, planejado, sistemático, integrado e qualificado, em todos os níveis da Central, capaz de atingir desde a organização de base até as instâncias e direções nacionais".⁴⁷

Elemento chave da Política Nacional de Formação atual da CUT, a Rede Nacional de Formação pretende se consolidar pela composição do conjunto das iniciativas, equipes, coletivos, secretarias, departamentos e escolas que realizam formação no interior da Central, em âmbito nacional, regional, estadual, micro-regional e local.

O exame dos documentos relativos à Rede em questão indica que as ações da Central no campo educacional tendem à integração, rompendo cisões, por exemplo, entre ações como de Pesquisa, de Educação Profissional, de Educação Sindical e de Formação de Formadores. Um exemplo típico de iniciativa afim com esta nova concepção de educação da CUT, resultante do acúmulo de sua experiência no âmbito de sua Política Nacional de Formação, é o Projeto Formação Integral.⁴⁸⁻⁴⁹⁻⁵⁰

A Central objetiva com o Projeto Formação Integral participar e contribuir para o debate sobre a constituição de um sistema público de emprego e de Formação Profissional; concorrer para a formulação de propostas de Formação Profissional e de alternativas de geração de emprego e renda; e articular as ações sindicais no campo da Formação Profissional, orientando a atuação dos cutistas frente, de um lado, às políticas e iniciativas públicas e, de outro, aos projetos de Requalificação Profissional desenvolvidos pelas estruturas verticais e horizontais da entidade.⁵¹

Entretanto, o programa de Formação Profissional que tem maior visibilidade no interior da CUT é o Programa Integrar,⁵² desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) e a própria CUT.⁵³ Este Programa envolve duas linhas de ação: a formação dos trabalhadores empregados e a requalificação dos desempregados. Quanto aos empregados, o Programa visa identificar, a partir da realização de Pesquisa Participativa junto a 15 empresas e cerca de 30.000 trabalhadores, percursos formativos adequados às necessidades dos trabalhadores a serem

negociados junto às empresas pesquisadas. No que tange aos desempregados, o Programa tem como princípios, entre outros, a articulação dos planos: da formação, da ação, da construção da cidadania e do fortalecimento do movimento sindical; a vinculação da Formação Profissional com a certificação de 1º grau; o resgate e a valorização do saber do trabalhador; e a busca da interdisciplinaridade no processo de formação desenvolvido.⁵⁴

O Entendimento da Confederação Geral dos Trabalhadores

Além de considerar as transformações político-econômicas inerentes ao processo de globalização e as mutações correntes no mundo do trabalho, a CGT inclui em sua pauta de discussão questões relativas à exclusão social e à má distribuição de renda no país. Justifica suas iniciativas no campo da educação em face da necessidade de transformação da realidade social brasileira: "A CGT está comprometida em propor um projeto de mudança através da educação. Sua essência é a busca contínua de aprimoramento profissional/pessoal".⁵⁵ Neste sentido, é indicado pela Central que os sindicatos se vêem, também, empenhados em estabelecer uma nova prática, prática esta que extrapola, de um lado, os limites impostos por sua configuração histórica enquanto mecanismo destinado às negociações salariais e, de outro lado, sua tradição eminentemente reativa.⁵⁶

Inicialmente é possível afirmar que a ênfase do novo papel a ser jogado pela CGT não se encontra, necessariamente, concentrado no atendimento às estritas demandas de Formação Profissional segundo as exigências pontuais do mercado de trabalho. A entidade advoga a conversão da educação em "chave para o desenvolvimento humano"⁵⁷, objetivando atender sujeitos e sociedade através de propostas pautadas no "desenvolvimento integral do indivíduo", de modo que possibilite sua capacitação para o "pleno exercício da cidadania."⁵⁸

De acordo com a CGT,⁵⁹ a "formação integral do indivíduo" encontra-se dependente da promoção de políticas educacionais compartilhadas entre a própria entidade e os diferentes segmentos da sociedade — diretamente ou através de convênios com órgãos públicos ou privados, por intermédio de cursos de formação, qualificação e requalificação profissional — que visem o atendimento, entre outras esferas, de uma política de geração de empregos atrelada aos investimentos na empregabilidade.

Apesar de a Central vincular a empregabilidade do trabalhador a uma política pública que favoreça a criação de empregos, não se detém nos aspectos ideológicos que perpassam aquela noção. Não explicitando que políticas públicas deveriam ser implantadas, a empregabilidade e a qualidade passam a assumir papel determinante nos projetos educacionais da CGT, contrariando postulados anteriores.

Através de sua Secretaria de Educação e Formação, a CGT julga que o desenvolvimento da empregabilidade é possível de ser realizado por meio de ações diferenciadas e, ao mesmo tempo, complementares, nos campos da: Educação Formal Básica de Jovens e Adultos, Educação e Formação Profissional e, ainda, da Formação Sindical. Estes campos, traduzidos em termos práticos na forma de programas da Central, são colocados como estratégicos para a formação integral do homem, "possibilitando tanto o seu desenvolvimento particular e individual, quanto coletivo".⁶⁰

Em particular no tocante aos Programas de Educação Formal Básica de Jovens e Adultos, em seus diferentes níveis, a CGT os justifica tendo em vista, de um lado, que a Educação Formal se liga "diretamente à noção de cidadania e constitui-se em um direito universal sem o qual torna-se difícil garantir os direitos humanos"⁶¹ e, de outro lado, que "esta etapa (inicial) do processo educativo assumiu papel Central a partir das novas exigências colocadas pelo sistema produtivo, objetivando a qualidade."⁶²⁻⁶³

No que se relaciona à Educação Geral e à Formação Profissional, a CGT argumenta que a integração de ambas deve estabelecer a orientação fundamental para as suas iniciativas na área de Educação Profissional: "... daí a ênfase que tais programas devem atribuir ao desenvolvimento

de habilidades básicas, além do conhecimento profissional específico."64 A Educação Básica é vista pela entidade como elemento imprescindível para a qualificação profissional nas atuais condições do mercado de trabalho, e a Educação Média (2º Grau) como o patamar mínimo desejável de escolaridade para a classe trabalhadora.

Os Programas de Educação e Formação Profissional são apresentados pela CGT como atividades que visam contemplar os requerimentos postos pelo mundo do trabalho contemporâneo, sem perder de vista os interesses individuais e coletivos dos trabalhadores. Neste sentido, a Central se dispõe a propor diretrizes e linhas de ação para a Política Nacional de Educação Profissional e, sobretudo, a desenvolver novas experiências que sirvam de base para a proposição de novas políticas de capacitação profissional.

Em seu 4º Congresso Nacional⁶⁵, a entidade já apontava para a importância do desenvolvimento de uma nova política de Formação Profissional articulada, de modo consistente, à reforma do sistema SENAI/SENAC/SENAR⁶⁶ e aos programas de requalificação baseados em recursos do FAT, de modo que os trabalhadores pudessem, através de suas entidades, participar da gestão do sistema de Formação Profissional.⁶⁷

No âmbito da proposição de novas experiências na área de Educação e Formação Profissional, a CGT se pauta em linhas de ação que compreendem três programas básicos, associados ao seu Programa de Educação para a Competitividade. (DIEESE)⁶⁸ O primeiro, relacionado ao Programa de Requalificação Profissional, encontra-se destinado a trabalhadores adultos desempregados, possuindo curta duração (até 4 semanas) e média duração (até 24 semanas). O segundo remete ao Programa de Capacitação Profissional de Jovens, que visa aqueles de Baixa Escolaridade (até 1º Grau completo) ou que não possuam acesso ao sistema formal da capacitação profissional. Segue-se a estes o Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo — PDPC, voltado para trabalhadores das categorias e bases cobertas pela entidade.⁶⁹⁻⁷⁰

Além desses programas, a CGT busca promover atividades de planejamento permanente direcionadas para o monitoramento do mercado de trabalho. Estas atividades visam captar informações que subsidiem a organização de seus programas de capacitação profissional propriamente ditos e, ainda, que sirvam para a formulação de propostas destinadas à reforma e ao aperfeiçoamento das políticas nacional e estaduais de Educação Profissional, bem como de outras instituições (Sistema "S", Escolas Técnicas estaduais e federais, e escolas profissionalizantes privadas), fato este que reitera a consideração anteriormente feita de que a Central busca vincular seus programas educacionais às necessidades do mercado.

Seguindo a mesma política que orienta os outros programas da entidade, as ações da CGT em Educação e Formação Profissional se pautam na descentralização, de modo que venha atender as necessidades de cada realidade setorial e regional do país. Sob esse aspecto, os sindicatos filiados à entidade são considerados a base principal da descentralização pretendida.⁷¹

Considerando que a Educação e Formação Profissional se coloca como aspecto fundamental na vida dos trabalhadores, a CGT assinala que o tema deve ocupar papel de igual importância na Educação Sindical⁷², especialmente se consideradas as ações em torno da Formação de Formadores. Do mesmo modo, a Educação e Formação Profissional conta com componentes contínuos de Educação Sindical em seu conteúdo, onde são privilegiados os temas de maior relevância para os trabalhadores.

O Entendimento da Força Sindical

A FS considera que as transformações decorrentes da globalização econômica, em paralelo àquelas que se verificam no mundo do trabalho, acarretam, de um lado, a elevação das exigências em torno da qualificação profissional e do nível de ensino e, de outro lado, tornam o trabalho inacessível para um grande contingente de trabalhadores que "não se preparam para tais exigências."⁷³ No primeiro caso é destacada a importância da Formação Profissional e da escolaridade básica para a Empregabilidade enquanto que, no segundo caso, a precariedade das possibilidades de trabalho, no sentido da expansão da atividade informal, é apontada como

resultante do não preparo do trabalhador segundo os novos requisitos do mundo produtivo moderno.⁷⁴

Assim, a FS salienta a importância de seu envolvimento na Educação Profissional — produto de uma relação complementar entre a escolaridade básica e a Formação Profissional — a partir da necessidade dos sindicatos criarem condições que corroborem para a empregabilidade do trabalhador. Contudo, a garantia da empregabilidade não é declarada pela FS apenas como dependente das ações sindicais na área da Educação Profissional mas, também, enquanto ação paralela à criação de políticas públicas de educação, de emprego e de desenvolvimento regional.⁷⁵

Segundo a FS,⁷⁶ a formulação de políticas públicas deve passar pelo conhecimento da realidade a ser atingida, o que pressupõe, para a FS, que os organismos públicos aperfeiçoem seu sistema de estatísticas sobre o mercado de trabalho e a Educação Profissional, divulgando informações que permitam a compreensão sobre as tendências daquele mercado e sobre o perfil dos trabalhadores por ele absorvidos e excluídos: "Só isso possibilitará a construção de programas que atendam às exigências destas tendências e não continuem qualificando os trabalhadores para processos produtivos em extinção".⁷⁷

A entidade afirma que os programas de Formação Profissional vinculados às políticas de emprego, através de projetos emergenciais ou não, que forem financiados com recursos de fundos sociais, devem estar baseados em diagnósticos e análises das respectivas realidades regionais, procurando sempre atingir, também, o contingente de trabalhadores que se encontram em situação de exclusão social, de forma a aumentar as possibilidades de igualdade social. Devem, ainda, ter seus critérios e metas definidos através das comissões estaduais e municipais tripartites de emprego, o que implica a participação efetiva das entidades representativas dos trabalhadores.

As propostas da FS para a formulação de políticas públicas de Formação Profissional incluem, também, a execução de programas emergenciais de formação que atendam as diferentes realidades regionais e setoriais, sempre considerando a existência de conteúdos de formação voltados para a cidadania e a operacionalização de programas de qualificação e requalificação profissional modulares e flexíveis, que possam contribuir para elevar os patamares de escolaridade e de qualificação profissional dos trabalhadores.

Levando em consideração a conjuntura atual, a FS declara desenvolver ações educacionais que visam tanto os seus dirigentes sindicais, quanto os seus representados. No que tange aos seus representados, a FS argumenta que a tradição do movimento sindical brasileiro tendeu a considerar a Formação Profissional como uma atribuição exclusiva do Estado e do patronato, mas que recentemente houve o reconhecimento de que sua discussão, particularmente no que diz respeito à formulação de propostas na área, também deve ser assumida pelas entidades sindicais. Esta nova situação é justificada pela Central, ponderando que os sindicatos são entidades que apresentam condições singulares de arregimentar os trabalhadores a serem beneficiados pelos programas educacionais, assim como de definir, tanto empiricamente quanto por intermédio de pesquisas, os setores que podem absorvê-los.⁷⁸

A FS chama a atenção, ainda, para o fato de que muitos de seus sindicatos lograram êxito em experiências na área de Formação Profissional dirigida para a Empregabilidade, seja em virtude da constituição de suas próprias escolas, seja em função das parcerias estabelecidas com entidades educacionais e com outras instituições.⁷⁹

Considerando os aspectos acima postos, é importante ressaltar que não se evidenciam na perspectiva da FS enfoques críticos sobre as demandas colocadas à educação pelo processo de reestruturação produtiva contemporânea. Em consonância com o discurso dominante, a Central tende a naturalizar os acontecimentos político-econômicos da atualidade, apontando para a necessidade de adaptação da educação e dos trabalhadores às novas exigências do mercado. Deixando de analisar os determinantes estruturais do desemprego moderno, a FS desloca o problema para o âmbito das possíveis deficiências educacionais, gerais e/ou específicas, do

trabalhador.

Como forma de enfrentar os desafios do contexto atual, a FS assinala a importância da integração entre os sistemas produtivo e educacional, no sentido de que a Formação Profissional e a escolarização, juntas, respondam "aos problemas de competitividade das empresas, da exclusão social e da geração de empregos."⁸⁰

Enquanto atividade complementar à escolaridade formal, a Formação Profissional é considerada pela FS como tendendo, cada vez mais, à condição de Educação Profissional. É vista, ainda, como fator que integra o mundo do trabalho, como direito atinente a todos os trabalhadores, capaz de propiciar o enriquecimento pessoal, se portando, ainda, como instrumento básico para o exercício da cidadania.⁸¹

Por defender uma Educação Profissional, e não necessariamente uma Formação Profissional desarticulada do sistema regular de ensino, a FS reafirma a importância do papel desempenhado pela escola pública, gratuita e de qualidade, de forma a permitir que o trabalhador eleve permanentemente seu patamar de escolaridade.⁸²

Do ponto de vista das iniciativas concretas da Central na área, é importante destacar seu Programa de Educação Profissional, iniciado em agosto de 1997, que conta com recursos do FAT (FS).⁸³ Tal programa visa à qualificação e requalificação de trabalhadores em diversos setores da atividade produtiva, através de três linhas de atuação básicas: a realização de Cursos de Qualificação Profissional, o desenvolvimento de Projetos Especiais e a promoção de Seminários. Objetiva, com isto, "facilitar sua inserção [a do trabalhador], reinserção e/ou manutenção no mercado de trabalho".⁸⁴ Contempla, entre diversos aspectos, o aprimoramento profissional dos participantes e seu acesso aos conhecimentos relativos aos novos processos de trabalho, decorrentes dos avanços tecnológicos em curso no mundo da produção.

Os Cursos de Qualificação Profissional foram ministrados pela Central e por seus sindicatos, tendo sido, basicamente, de informática, voltados para os setores metalúrgico, vestuário/têxtil, construção civil, comércio, alimentação e rural, que atenderam, em 1997, a trabalhadores em seis estados do país — São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Amazonas e Rio Grande do Sul.⁸⁵ Neste período, outros setores também foram contemplados: construção civil, brinquedos e hotelaria.⁸⁶

A segunda linha de atuação da FS no Programa de Educação Profissional são os Projetos Especiais que, em 1998, foram em número de oito: Tendências da Reconversão Profissional na Grande São Paulo; Banco de Informações sobre Formação Profissional; Centro de Apoio e Referência ao Emprego; Negociação das Novas Competências, Educação e Trabalho; Capacitação e Orientação Profissional para Jovens, Desenvolvimento de Metodologia para Elaboração de Material Didático; e Formação de Gerenciadores de Projetos de Formação Profissional.⁸⁷⁻⁸⁸

A terceira linha de atuação da FS em seu Programa de Educação Profissional são os Seminários. Fundamentalmente visam suscitar, no interior da Central, a discussão acerca de diversos temas, podendo, também, se constituírem em seminários conclusivos de um determinado Projeto Especial, de onde saem as decisões sobre as ações sindicais relativas àquela temática, alvo do projeto.⁸⁹

Apesar de a FS defender uma maior articulação entre a Educação Geral e a Formação Profissional, de fato o que ocorre é o atrelamento de ambas às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Preocupada em atender às demandas dos setores produtivos da economia, as propostas educacionais da Central não parecem resolver a dicotomia entre educação geral e específica. Ao contrário, conduzem ao risco de redução dos conteúdos genéricos da educação à especificidade das ocupações demandadas pelo mercado.

Educação de Jovens e Adultos

A presença das três Centrais Sindicais no campo da educação se faz notar também em termos da

Educação de Jovens e Adultos. No tocante à CUT,⁹⁰ a entidade propõe a criação dos Centros Públicos de Ensino Profissional 91 e a instituição de um Programa de Renda Mínima Nacional.⁹²⁻⁹³ Já a CGT,⁹⁴ propõe o Programa de Educação Formal Básica para Jovens e Adultos.⁹⁵ No caso da FS,⁹⁶ embora esta reconheça a ausência de políticas públicas globais e específicas voltadas para a população jovem do país, não se observa a formulação de propostas de intervenção direta ou indireta da Central na problemática.⁹⁷

Em termos gerais, o confronto das propostas da CUT e da CGT na área de Educação de Jovens e Adultos permite uma observação fundamental, traduzida no grau de extensão e equilíbrio intrínseco às duas propostas: a da CUT, embora apresente certa dispersão quanto às modalidades de cursos propostos, exprime maior especificidade no que tange ao atendimento dos diversos segmentos de trabalhadores afetados pelo processo de reestruturação produtiva. Enquanto isto, a proposta da CGT, relativamente menos articulada à heterogeneidade de sua clientela, denota maior unidade, especialmente se levadas em consideração as diversas formas de suplência do ensino fundamental, assim como a associação direta deste último à Educação Profissional e Sindical.

Educação Sindical

Há consenso entre as três Centrais em torno da importância estratégica que a Educação Sindical assume no enfrentamento do panorama atual do mundo produtivo. A concepção vigente é a de que esta deve se dar articuladamente à formação geral, à formação profissional, à formação cultural e à formação de formadores.⁹⁸

No que concerne à CUT,⁹⁹ é possível afirmar que suas iniciativas atuais no campo da Educação Sindical vêm contemplando fortemente diversas questões relativas à reestruturação produtiva, seja pela via da realização de diagnósticos e pesquisas globais e setoriais, seja por intermédio da organização e promoção de seminários e cursos. Em seu conjunto, estas atividades ocorrem de modo integrado a organismos nacionais e internacionais, articulando-se à capacitação dos trabalhadores para que intervenham no plano das políticas públicas de educação e emprego, assim como no processo de reestruturação produtiva.¹⁰⁰

O enfoque proporcionado pela CGT à Educação Sindical se direciona à capacitação de dirigentes e assessores sindicais para a compreensão dos fenômenos sociais, econômicos e políticos contemporâneos, de modo que venha contribuir para a consolidação de novas formas de ação sindical. Em suas três linhas básicas de desenvolvimento, percebe-se que a proposta da Central visa não apenas atender os desafios imediatamente postos pelo processo de reestruturação produtiva ao movimento dos trabalhadores mas, de modo amplo, preparar continuamente seus dirigentes e assessorias para a percepção de mudanças estruturais e conjunturais em um leque relativamente amplo de problemas relacionados à cultura, à economia, à política, e a várias outras temáticas.¹⁰¹

A FS¹⁰² objetiva a capacitação de suas lideranças e assessorias para negociações em torno da reestruturação produtiva, da Educação Profissional e da escolaridade fundamental do trabalhador no conjunto das pautas de reivindicações e de campanhas salariais, em nível das empresas, das categorias e dos setores que a Central representa.¹⁰³

Além das ações particulares, as Centrais participam, de forma integrada, em programas e ações destinadas à Educação Sindical, decorrentes da utilização conjunta de recursos públicos destinados àquela finalidade. O Programa de Capacitação de Dirigentes e Assessores — PCDA,¹⁰⁴ elaborado pela CUT, CGT e FS e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), em convênio com o Ministério da Indústria, Comércio e Turismo (MCT) e o Ministério do Trabalho (MTb), se porta como exemplo típico desta articulação entre as Centrais.

Considerações Finais

A análise relativa à posição das Centrais face aos processos em curso evidenciou que ocorre um duplo movimento. De um lado, a separação estrutural e, de outro, a aproximação conjuntural.

Do ponto de vista da separação estrutural, pode-se detectar que a CUT parte sempre de uma perspectiva geral, pautada por uma crítica à lógica mais ampla do sistema, o que lhe garante um posicionamento mais radicalizado. Já a FS, de forma relativamente mais marcada, parte sempre da idéia de uma maior adequação e utilização dos espaços existentes, o que lhe confere um posicionamento menos radicalizado. Por sua vez, a CGT assume uma postura eqüidistante, exprimindo a mescla da visão defendida pelas outras duas Centrais.

Entretanto, do ponto de vista da aproximação conjuntural, não foi difícil distinguir pontos de convergência entre as três Centrais que, em certa medida, refletem tensões internas entre os planos discursivo e o das proposições, entre a esfera do dito e do feito, entre a elaboração teórica do discurso e o encaminhamento de propostas práticas.

Este processo de separação e aproximação indica um ponto importante no que diz respeito à dinâmica da posição das Centrais diante das mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e suas implicações para a vida dos trabalhadores. Ao mesmo tempo em que mantêm-se em suas posições particulares, lutando para efetivá-las, as Centrais, apesar das sérias divergências e disputas, não se furtam, quando pertinente, a trabalhar, pela via da negociação, em diferentes fóruns públicos e institucionais, no sentido de atingir o consenso e o agrupamento de forças em torno de propostas e ações conjuntas.

No enfrentamento dos dilemas e dos novos desafios trazidos no bojo dos tempos que correm, as três Centrais Sindicais têm lançado mão de instrumentos que vão desde a luta reivindicativa mais imediata, até a busca de um maior aprimoramento de suas análises, de modo a garantir uma base mais sólida para suas ações futuras.

No que tange ao espectro das ações empreendidas pelas Centrais, um deslocamento importante foi aquele relacionado à postura das mesmas em sua inserção no debate acerca da Educação Geral e Formação Profissional dos trabalhadores, tema central nos marcos dos processos em curso. Em grande medida, a visão geral anterior ao quadro relativo à reestruturação produtiva era um tanto quanto complacente e tolerante com a exclusividade de empregadores e Estado em relação ao papel da Educação Profissional dos trabalhadores.

No novo contexto em pauta, as Centrais não só questionam a hegemonia do empresariado e do Estado frente à Educação Profissional, como buscam formular alternativas que possibilitem sua participação ativa no processo de reestruturação produtiva. Com este deslocamento, se abriu a discussão sobre quais formas de participação devem ser pleiteadas pelo trabalhadores e seus órgãos representativos. Os trabalhadores, até então à margem das discussões, começam a se credenciar para constituírem-se enquanto terceira parte, onde, durante muito tempo, só houve lugar para duas.

Os recursos que anteriormente eram carreados do Estado para o sistema gerido por ele e pelos empregadores, passaram a ser canalizados também para projetos provenientes das entidades sindicais, garantindo a realização dos mesmos. Notadamente, evidencia-se a disputa das Centrais em torno da participação na discussão sobre os recursos do FAT, bem como sua gestão e utilização. Este cenário possibilitou, de forma mais ostensiva, a inserção dos trabalhadores, com suas diferentes posições, nos debates, definições e ações no campo da Formação Profissional e da Educação Geral em nosso País.

A postura que as Centrais vêm assumindo quanto a sua inserção nos debates, definições e ações no espaço educacional vem acompanhada pela luta das mesmas em relação à cidadania dos trabalhadores. Apesar da sentida diferença de entendimento e prescrições entre elas, as Centrais têm indicado a necessidade da democratização do Estado, e uma maior participação da sociedade civil na orientação e gestão dos rumos das políticas públicas. A indicação muito presente é de que a sociedade possa participar, nos mais diversos níveis, não só da partilha dos recursos e de seus gastos, mas também na própria definição, de forma pública e democrática, da inserção e da participação dos trabalhadores, como cidadãos, neste processo.

Percebe-se, analogamente, que o debate sobre a cisão estrutural entre Educação Geral e

Formação Profissional foi incorporado pelas Centrais, constituindo o centro de gravidade das discussões e propostas estabelecidas na área. É assim que, aos poucos, o conceito de Formação Profissional vai cedendo lugar nas Centrais ao de Educação Profissional, produto da integração ou complementação entre o ensino de natureza generalista e o de cunho específico.

Ações de formação em questão se diferenciam das realizadas anteriormente pelo movimento sindical não só pela inserção em outros campos educacionais, além da formação específica para o trabalho; mas pela tendência de integração da Educação Profissional, em seus diversos planos, a outras ações desenvolvidas — como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Sindical — ; pelo volume de recursos que mobilizam; pelas dimensões quantitativas que atingem, em termos de número de alunos/trabalhadores; e pela abrangência social que assumem, atendendo a empregados, desempregados, jovens, mulheres, sindicalizados ou não e filiados ou não às próprias Centrais.

Finalmente, é possível depreender que os impasses e desafios postos pelo processo de reestruturação produtiva ao movimento sindical e, em particular, à formação do trabalhador, têm levado as Centrais Sindicais brasileiras, mais recentemente, a atuarem de modo incisivo e propositivo no mundo da educação. Esta atuação vem se delineando pela antecipação de propostas no âmbito das políticas públicas, e de intentos de intervenção nas iniciativas empresariais dirigidas à área.

Notas

1 Este artigo foi elaborado tomando por base os resultados da pesquisa "As Centrais Sindicais e os Novos Conceitos de Produção", desenvolvida na Faculdade de Educação da UFRJ, no período de 1998/1999, sob a coordenação da Prof. e Dra. Neise Deluiz, tendo ainda como pesquisadores os professores Donald de Souza (UERJ) e Marco Aurélio Santana (UNI-RIO). Trata-se de um subprojeto da pesquisa "O Papel da Educação face aos Novos Conceitos de Produção", realizada através do convênio FINEP/FNDCT/BID. Uma versão mais detalhada acerca dos resultados da pesquisa em questão encontra-se na obra: SOUZA, Donald de; SANTANA, Marco Aurélio; DELUIZ, Neise. Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. 196 p.

2 Foram selecionadas a CUT, a FS, e a CGT por sua representatividade no cenário político nacional e por serem as únicas entidades sindicais que, atualmente, deliberam no Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT). Foram selecionadas fontes documentais das Centrais, referentes ao período de janeiro de 1995 a março de 1998, em que se identificou uma produção de textos e eventos expressiva sobre a problemática em questão. Somente no caso da FS considerou-se um documento datado de 1993, pelo fato de ainda balizar as ações da Central. Em paralelo, foram realizadas entrevistas qualitativas semi-estruturadas com representantes das Centrais Sindicais, escolhidos, de um lado, por sua contribuição teórica e participação ativa nos fóruns de discussão sobre Formação Profissional e, de outro, por sua importância político-institucional.

3 Informacut. São Paulo: CUT, n. 259, dez. 1995a. 34 p.

4 Entre outros aspectos a Central aponta a "ofensiva patronal sobre o papel dos sindicatos na representação dos trabalhadores e o ataque sobre os sistemas de contratação nacionais (...) responsáveis por estabelecer garantias básicas e fundamentais para o conjunto dos trabalhadores." (CUT, op. cit. p.5).

5 FORÇA SINDICAL (Brasil). Um projeto para o Brasil: a proposta da Força Sindical. 2. ed. São Paulo: Geração Editorial, 1993. 654 p.

6 Na sua visão: "A atual onda de mudança tecnológica, por muitos caracterizada como uma verdadeira revolução, abre grandes possibilidades para o crescimento da produtividade e para o desenvolvimento de novos produtos e mercados." (Força Sindical, op. cit. p. 354-355).

7 CGT. A política educativa da CGT. São Paulo, [1997?]. 30 p.

8 Segundo a CGT (Congresso Nacional da Confederação Geral dos Trabalhadores, 4. Boletim do DIEESE, São Paulo, v. 15, n. 181, p. 19-23, abr. 1996): "Mais do que aprender novas tarefas relacionadas com postos de trabalho particulares, os trabalhadores necessitam de educação e formação para desenvolver uma base de conhecimentos (...). [Desta forma os] desafios profissionais enfrentados pelos trabalhadores têm aumentado seu interesse pela atualização

profissional e pela educação contínua " (op. cit., p. 21). Para a Central, os trabalhadores "seriam os primeiros a entender que sua empregabilidade depende disso" (Id. ibid.).

9 Informacut. São Paulo: CUT, n. 257, set. 1995b. 38 p.

10 Id. ibid.

11 Id. (1995a) op. cit., 34 p.

12 CUT. Resoluções CONCURT, 5. São Paulo, 1994. p. 16-22. Plataforma da CUT.

13 Id. Formação integral: educação e sindicalismo. São Paulo, SP, 1998a. 91 p. Caderno de apoio às atividades de formação do Programa Nacional de Formação de Formadores e Capacitação de Conselheiros — Caderno II.

14 CONGRESSO NACIONAL DA CONFEDERAÇÃO GERAL DOS TRABALHADORES, 4. (1996) op. cit.

15 CUT. Material de apoio I para os cutistas que participam dos Cursos de Longa Duração sobre Reestruturação Produtiva dentro do Programa de Capacitação de Dirigentes e Assessores: PCDA — primeiro semestre — 1998. São Paulo, 1998b. p. 93-95. Ação sindical frente a reestruturação produtiva e a reforma do estado.

16 CONGRESSO Nacional da Confederação Geral dos Trabalhadores, 4. (1966) op. cit.

17 FORÇA SINDICAL (Brasil). (1993) op. cit.

18 CUT. Ação sindical frente a reestruturação produtiva e a reforma do estado. (1988b) op. cit.

19 CONGRESSO Nacional da Confederação Geral dos Trabalhadores, 4. (1966) op. cit.

20 Um dos fóruns mais relevantes de participação institucional do movimento sindical é o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT). Criado em 1990, o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) é um fundo social, alocado no Ministério do Trabalho (MTb), constituído por recursos arrecadados pelo Programa de Integração Social/Plano de Assistência dos Servidores Públicos (PIS/PASEP) e gerenciado por um Conselho tripartite e paritário, que delibera sobre o melhor uso dos recursos. Por resolução do CODEFAT, a partir de 1994, os estados da federação, para receberem os recursos do FAT destinados ao Sistema Nacional de Emprego (SINE), devem constituir comissões estaduais e municipais tripartites de emprego, que têm por atribuição definir as diretrizes a serem implantadas nos estados e municípios em termos de programas de geração de trabalho e renda e de qualificação profissional.

21 CERUTTI, Marina Silva. As experiências atuais de educação e formação profissional da CGT. São Paulo, 1988. 1 fita cassete (45 min). Entrevista concedida a Neise Deluiz em 08.10.1998.

22 FERREIRA, Carmen Lúcia Evangelho Lopes. As experiências atuais de educação e formação profissional da FS. São Paulo, 1998. 1 fita cassete (75 min). Entrevista concedida a Neise Deluiz em 08.10.1998.

23 LOPES NETO, Sebastião. As experiências atuais de educação e formação profissional da CUT. São Paulo, 1998. 1 fita cassete (90 min). Entrevista concedida a Neise Deluiz em 08.10.1998.

24 CUT. A reestruturação produtiva e as questões de gênero: alguns pontos para a reflexão. São Paulo, 1997a. 5 p. (Papéis de Trabalho do GT-RP CUT, 3)

25 CGT. CGT Mulher, São Paulo, v. 1, n. 1, mar. 1998. 35 p.

26 INFORMACUT. (1995b) op. cit.

27 CGT. A política educativa da CGT. São Paulo, [1997?]. 30 p.

28 CONGRESSO NACIONAL DA FORÇA SINDICAL, 3, [1997], São Paulo. Os novos mercados de trabalho: a educação e a requalificação profissional. São Paulo, [1997?]. 6 p. (mimeo).

29 INFORMACUT. (1995b) op. cit.

30 Id. ibid., p. 21.

31 A Central pondera, ainda, que as inovações tecnológicas, assim como o conjunto de métodos e técnicas de organização e gestão do processo produtivo moderno, encontram-se marcados pela "lógica da exclusão" (CUT (1995b) op. cit., p. 20), caracterizados pelo aumento do desemprego estrutural, pelo crescimento do emprego precário e pelo enfraquecimento do poder sindical: "O que parece estar ocorrendo é a divisão do mercado de trabalho em um segmento estável e com relativo nível de qualificação e, outro segmento instável e pobremente qualificado que tem de contar com emprego legalmente inseguro. Além disso, os estudos indicam a diminuição do emprego estável e o aumento dos

trabalhos fragmentários e instáveis." (Id. ibid. p. 21).

32 Id. ibid., p. 22.

33 CUT. A formação e os desafios da CUT. São Paulo, 1996a. p. 6-19. (mimeo). Relatório do Seminário Nacional sobre Formação Profissional.

34 CUT (1995b) op. cit., p. 20.

35 Id. ibid.

36 No que concerne à organização dos projetos no campo da Reconversão Profissional, a Central recomenda a seus sindicatos que busquem o apoio das Escolas Técnicas e das universidades públicas, quer para a elaboração de programas conjuntos, quer para o aproveitamento da infra-estrutura física e pedagógica disponível — equipamentos, oficinas, laboratórios e centros tecnológicos (CUT (1995b) op. cit.).

37 CUT (1966a) op. cit., p. 6-19.

38 Id. (1995b) op. cit..

39 Id. ibid., p. 22.

40 Id. ibid., p. 27.

41 Id. ibid., p. 18.

42 Id. ibid.

43 Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Transporte (SEST), etc.

44 CONGRESSO NACIONAL DA CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, 6, 1997, São Paulo. Resoluções e registros. São Paulo, 1997b. 128 p.

45 Nesta linha, para a Central, dar-se-ia a construção crítica da relação trabalho-educação, cuja essencialidade para a CUT reside na contraposição de todas as formas de exploração do homem, com vista à constituição de novas relações sociais. Trata-se de construir, portanto, uma escola que se oponha à visão reducionista e utilitarista da Educação e da Formação Profissional.

46 "Nessa medida, defendemos a manutenção das escolas técnicas estaduais e federais. No atual estágio de desenvolvimento do País, torna-se imprescindível a existência de uma variada rede de escolas técnico-profissionais, agrícolas e comerciais visando a formação de profissionais para todos os setores da economia." (CUT (1995b) op. cit., p. 21).

47 CUT. Plano nacional de formação —1998. São Paulo, 1998c. p. 5.

48 Id. (1998a) op. cit.

49 Id. (1998c) op. cit., p. 5.

50 Este projeto é produto de um convênio estabelecido entre a CUT nacional e a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional / Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb), visando o desenvolvimento de metodologias voltadas para a Educação Profissional no Brasil. Contando com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), é coordenado pela Secretaria Nacional de Formação (SNF) da CUT e executado pela Rede de Formação da CUT, através das sete Escolas de Formação da entidade e das CUTs Estaduais.

51 O projeto em questão é composto por três programas distintos, porém vinculados entre si. Um primeiro programa visa articular as ações e projetos desenvolvidos pela Central no campo da Requalificação Profissional, voltado para a constituição de uma política pública de emprego. Um segundo, denominado Programa de Capacitação de Conselheiros das Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho e Emprego, objetiva fortalecer as comissões tripartites de trabalho e emprego e a atuação dos representantes dos trabalhadores, contribuir com a construção de alternativas concretas de geração de emprego e renda e favorecer a construção de uma política pública de trabalho e emprego no país. Por fim, o Programa de Formação de Formadores para a Educação Profissional visa contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia alternativa de Formação Profissional; promover a formação integral de Formadores em Educação Profissional; concorrer para a qualificação de experiências de formação profissional desenvolvidas no âmbito do sindicalismo da entidade e cooperar com a capacitação propriamente dita dos Formadores da Rede Nacional de Formação da CUT(1998c) op. cit.

52 CUT. CNM. Programa integrar: formação e qualificação para o trabalho. São Paulo, jun. 1998, 48p.

53 Na visão do representante da CUT, trata-se do projeto mais importante da Central: "(...) é o carro-chefe da política da CUT. (...) é o projeto que levou em conta que sessenta e oito por cento [dos trabalhadores] começam a trabalhar com menos de quatorze anos, e oitenta e sete por cento com menos de dezessete." Não obstante, o representante da CUT aponta algumas críticas que são feitas ao Programa Integrar, como o fato de não estar voltado, exclusivamente, para os metalúrgicos, e por ser um projeto que, em sua fase inicial, atinge uma população heterogênea, entre trabalhadores, desempregados, jovens, e pessoas da comunidade (LOPES NETO, (1998) op. cit.)

54 Além do Programa Integrar, a CUT desenvolve outras atividades destinadas ao aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores, inclusive a diminuição de analfabetismo, e que também se diferenciam das propostas pedagógicas da rede formal. De acordo com o representante da CUT (LOPES NETO, (1998) op. cit.), trata-se do Projeto Seringueira no Acre, voltado para a educação e saúde com os agentes leigos; da Escola-Família Agrícola no Espírito Santo, que utiliza a pedagogia da alternância; da experiência do Movimento dos Sem Terra, com a formação de técnicos-cooperativistas; e do Conselho de Escolas dos Trabalhadores, que congrega várias escolas com uma plataforma de ação em comum.

55 CGT. A política educativa da CGT. São Paulo, [1997?]. 30 p.

56 "É parte do 'novo papel' posto aos sindicatos, não apenas diagnosticar os 'vácuos', as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores no contexto produtivo atual, mas, principalmente, lançar proposições que dêem conta de recolocar questões que permeiam o cotidiano do trabalhador-cidadão." A política educativa da CGT ([1997?]) op. cit., p. 5).

57 Id. *ibid.*, p. 6.

58 Id. *ibid.*, p. 5.

59 Id. *ibid.*

60 Id. *ibid.*, p. 7.

61 Id. *ibid.*, p. 14.

62 Id. *ibid.*, p.10.

63 Para a entidade, estas exigências são consideradas possíveis de serem atingidas pela via da Educação Básica justamente pelo fato de que "a capacidade de aprender e os instrumentos e desenvolvimento das habilidades básicas" (Id. *ibid.*, p. 5) são adquiridos naquele nível de ensino.

64 Id. *ibid.*, p.23.

65 CONGRESSO Nacional da Confederação Geral dos Trabalhadores, 4. Boletim do DIEESE. São Paulo, v. 15, n. 181, p. 19-23, abr. 1996.

66 SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural).

67 Além disso, a entidade defende que "Os sindicatos devem levar as empresas a assumir também sua parcela na responsabilidade pela qualificação. Os sindicatos devem levar para a mesa de negociação propostas de educação profissional contínua dos trabalhadores, a serem custeadas com fundos das empresas. Essa é uma forma de atuação que se desenvolveu com sucesso nos países industrializados." (CGT (1996) op. cit., p. 23).

68 DIEESE. Formação profissional: um novo espaço de negociação. Pesquisa DIEESE, São Paulo, n. 14, maio. 1998. 57 p.

69 A política educativa da CGT ([1997?]) op. cit.

70 No que se refere ao Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo — PDPC, a representante da CGT afirma que ele vem qualificando trabalhadores, tendo em vista a sua atualização profissional. É importante destacar, ainda, que a representante da CGT considera o PDPC um programa inovador, especialmente em função da carga horária que possui, podendo chegar a cerca de 4 anos. Entende que este tipo de atualização é o único capaz de fazer face às mudanças rápidas no mercado de trabalho (CERUTTI, (1998) op. cit.)

71 É por intermédio destes organismos que são esperadas pela CGT: as articulações regionais com outras instâncias públicas ou privadas que atuam na área de capacitação profissional, o levantamento de informações sobre as realidades regionais dos mercados de trabalho, bem como a identificação específica dos interesses profissionais e sindicais dos trabalhadores.

72 Sobre a Educação Sindical da CGT, veja-se A política educativa da CGT ([1997?]) op. cit., e SOUZA, Donaldo Bello

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

73 CONGRESSO NACIONAL DA FORÇA SINDICAL, 3, ([1997]) op. cit., p. 1.

74 Segundo a Central, "Nesse contexto, aumenta a importância da formação profissional e da escolaridade básica, como fatores imprescindíveis para a 'empregabilidade'. A qualificação do trabalhador passa então a ser condição fundamental para se fazer frente às transformações decorrentes do processo de globalização dos mercados. É preciso garantir maior qualidade dos produtos e aumentar a produtividade, para que os preços possam baixar e competir no mercado internacional globalizado." (CONGRESSO NACIONAL DA FORÇA SINDICAL, 3, [1997] op. cit., p. 1).

75 É necessária a elaboração, implantação e execução de uma política pública de educação profissional que permita atender às necessidades de formação para o ingresso, a permanência e o reingresso dos trabalhadores no mercado de trabalho; e integrada a uma política educacional e a uma política de emprego vinculadas a políticas regionais de desenvolvimento." (CONGRESSO NACIONAL DA FORÇA SINDICAL, 3, [1997], op. cit., p. 3).

76 CONGRESSO NACIONAL DA FORÇA SINDICAL, 3, [1997], op. cit.

77 Id. ibid., p. 5.

78 Tal posicionamento, sintonizado com vertentes que defendem o atrelamento da educação às demandas pontuais do mundo produtivo, é reforçado pela instituição através de críticas ao modelo oficial de ensino e à qualidade da escola pública básica no Brasil: "precária, deficiente e inadequada à realidade" (CONGRESSO NACIONAL DA FORÇA SINDICAL, 3, [1997], op. cit., p. 2).

79 Como exemplo das instituições em questão, a FS aponta para a Central Internacional da Força Sindical; a Organização Internacional do Trabalho (OIT); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); os Governos Municipais, Estadual e Federal; as Organizações não Governamentais (ONGs) e as Centrais Sindicais estrangeiras. No tocante à OIT, a FS toma suas Convenções e Recomendações de modo a orientar as formulações e ações da Central nos campos do Serviço Público de Emprego, da Formação Profissional e da consulta tripartite, advogando que "(...) a OIT se constitui em um fórum privilegiado das relações de trabalho no mundo todo" (FORÇA SINDICAL (Brasil). Perspectivas e alternativas para uma nova ação sindical em uma nova ordem política, econômica e social. São Paulo, 1998b. p. 3).

80 CONGRESSO NACIONAL DA FORÇA SINDICAL, 3, [1997], op. cit., p. 1.

81 "Deve ser, portanto, um dos elementos do processo de renegociação entre trabalhadores e empregados. Devemos incentivar acordos bipartites (entre trabalhadores e empregadores) e tripartites, que permitam caminhar no sentido de construir programas de qualificação e requalificação profissional dirigidos a trabalhadores desempregados ou não, jovens e adultos, deficientes ou não e, que contemplem as questões de gênero, garantindo a igualdade de oportunidades, uma vez que reconhecemos que tal igualdade passa, sobretudo, pela igualdade no acesso à formação e à informação." (CONGRESSO NACIONAL DA FORÇA SINDICAL, 3, [1997], op. cit., p. 4).

82 Assim sendo, a Central se propõe a estabelecer metas flexíveis e, a curto prazo, destinadas à elevação do nível médio de escolaridade dos trabalhadores, caracterizadas por ações tanto em nível das empresas, quanto em nível dos setores e da nação. Neste último caso, de modo que venha envolver todos os segmentos organizados da sociedade. Considerando o conjunto de metas propostas na área, a FS declara objetivar a elevação do nível médio de escolaridade dos trabalhadores para seis anos, e diminuir em 25% a taxa de analfabetismo. A redução do analfabetismo significa para a entidade alfabetizar cerca de um milhão de trabalhadores por ano e, de acordo com as propostas do MTb/SEFOR, estimular o sistema de parcerias para o avanço conceitual dos planos de qualificação profissional. Face a estas metas, a entidade reconhece que são muitas as dificuldades em se estabelecer um único modelo que dê conta da diversidade das categorias profissionais e da heterogeneidade regional do país. Sugere que se busquem vários modelos, de modo que se atenda em específico a pluralidade de situações existentes (CONGRESSO NACIONAL DA FORÇA SINDICAL, 3, [1997], op. cit.).

83 FORÇA SINDICAL (Brasil). (1998b) op. cit., 5 p.

84 Id. ibid. p. 4.

85 Id. Força Jovem. São Paulo, set. 1998a. 4 p.

86 FERREIRA, Carmen Lúcia Evangelho Lopes. (1998) op.cit.

87 FORÇA SINDICAL (Brasil). (1998a). op. cit.

88 Com relação ao Projeto Tendências da Reconversão Profissional na Grande São Paulo, a FS vem desenvolvendo

uma metodologia que permita a identificação das tendências em questão, de natureza qualitativa, pautada, principalmente, em consultas às lideranças sindicais e empresariais. O Projeto Banco de Informações sobre Formação Profissional tem por objetivo traçar o perfil dos trabalhadores atendidos pelo Programa de Educação Profissional propriamente dito, já tendo sistematizado cerca de 70.000 fichas de trabalhadores. O Projeto Centro de Apoio e Referência ao Emprego, segundo a representante da FS, é na realidade um balcão de serviços, voltado para a sistematização de informações que apoiam a inserção do trabalhador no mercado de trabalho: como tirar a carteira de identidade, como tirar o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), o que é o Programa de Interação Social (PIS), como recebê-lo, como comportar-se numa entrevista, como se faz um currículo. O quarto projeto, Negociação das Novas Competências, pretende ao final definir um programa de Formação Profissional para o setor metalmeccânico, explicitando o conjunto das Competências demandadas, de forma negociada entre trabalhadores e empresariado. A Central espera que o resultado deste projeto venha interferir, de modo efetivo, nos cursos do SENAI voltados para o setor, já que as definições do programa decorrem não apenas das expectativas dos trabalhadores, mas também das demandas empresariais. O Projeto Educação e Trabalho foi iniciado e desenvolvido, em 1997, com a Federação dos Metalúrgicos. O objetivo foi sensibilizar os dirigentes sindicais para a questão da educação, de modo que os mesmos possam intervir nas políticas educacionais e nos Conselhos Municipais da Educação. O Projeto Capacitação de Dirigentes para a Orientação Profissional é um projeto considerado pela representante da Central (FERREIRA (1998) op. cit) como uma ação extremamente nova, já que a orientação profissional, tradicionalmente, esteve centrada na escola e a FS pretende, agora, centrá-la na empresa. Com relação ao Projeto Desenvolvimento de Metodologia para Elaboração de Material Didático, a representante da Central informa sobre as dificuldades de sua implementação: "(...) na realidade nós não queremos elaborar o material didático, nós queremos ter uma metodologia que se possa repassar para os Sindicatos, [para que] eles elaborem com a 'cara' deles, do jeito deles, com a linguagem deles". O Projeto Formadores de Gerenciadores de Projetos de Formação Profissional objetiva a capacitação dos dirigentes sindicais para o gerenciamento de projetos no interior de seus Sindicatos, assim como para a discussão de suas questões e compreensão de que este projeto está vinculado a um programa maior (FERREIRA (1998) op. cit.)

89 Foram previstos, para 1998, cinco Seminários: Ações Sindicais para a Orientação Profissional dos Jovens; A Negociação da Formação Profissional; As Novas Competências Laborais e a Certificação, Educação e Trabalho; e Educação Profissional: A Participação Institucional dos Trabalhadores (FORÇA SINDICAL (Brasil). Secretaria Nacional de Formação. São Paulo, [1996?]. 6 p. (mimeo). Estes seminários foram realizados em várias partes do país e depois sistematizados em nível nacional.

90 CUT. (1995b) op. cit.

91 Para a Central, esses deveriam integrar-se ao Sistema Nacional de Educação de modo que viessem atender às demandas permanentes de qualificação de jovens e adultos, empregados e desempregados, através de três tipos básicos de atividades: o ensino profissional para jovens e adultos em idade escolar, o ensino profissional como parte da educação continuada e o ensino destinado à atualização científica, artística e cultural.

92 CONGRESSO NACIONAL DA CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, 6, (1997b) op. cit.

93 Programa que visa retirar do mercado de trabalho todas as crianças e adolescentes (no mínimo até 14 anos) e ao mesmo tempo garantir, integralmente, a sua presença nas escolas.

94 A Política educativa da CGT ([1997?]) op. cit., p. 23.

95 Programa dirigido aos segmentos de alfabetização e de suplências dos antigos ramos de 1º e 2º graus e, ainda, integrado às ações da Central nos campos da Educação/Formação Profissional e de Formação Sindical

96 FORÇA SINDICAL (Brasil) (1996) op. cit.

97 Formulações mais próximas da área em questão são possíveis de serem percebidas nos programas da Central dedicados à capacitação sindical de jovens (FORÇA SINDICAL (Brasil), 1996; 1998a; 1998c, op. cit.).

98 Esses vínculos exprimem a compreensão por parte das Centrais de que a Educação Sindical não deve se restringir ao âmbito das temáticas tradicionais relativas ao conflito capital-trabalho, devendo, portanto, abarcar o conjunto de dimensões relativas à formação do trabalhador.

99 CUT (1998c) op. cit., p. 5.

100 São exemplos destas iniciativas o Projeto CUT/CONTAG de Pesquisa e Formação Sindical, o Projeto Pesquisa e Formação Sindical — CUT/FINEP, o Programa de Capacitação de Conselheiros das Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho e Emprego e o desenvolvimento da Escola Temática- Metodológica (ETM/ORIT) (CUT (1998c) op. cit.).

101 A política educativa da CGT, [1997?], op. cit.

102 FORÇA SINDICAL (Brasil). Secretaria Nacional de Formação. São Paulo, SP, [1996?], 6 p. (mimeo).

103 Em termos específicos, distingue-se o Projeto de Capacitação e Orientação Profissional para Jovens, articulado ao incentivo de dirigentes sindicais filiados, com idade inferior a 35 anos, no campo da capacitação e orientação profissional, isto segundo as Recomendações da OIT (FORÇA SINDICAL (Brasil). 1998a; 1998c, op. cit.)

104 CUT. (1998c) op. cit., p. 5.

| [Voltar](#) |

Qualificação Versus Competência

Maria da Conceição Calmon Arruda*

* Maria da Conceição Calmon Arruda é Mestre em Ciência da Informação pelo IBICT. Bibliotecária da Procuradoria Geral da Câmara Municipal do RJ. - E-mail: marruda30@hotmail.com. Menção honrosa na Categoria Artigos do "Prêmio Senac de Educação Profissional"

Sumário: O novo modelo de qualificação profissional não só rompe com o paradigma de qualificação anterior, que privilegiava a especialização, como também com o modelo comportamental requerido ao trabalhador. O silêncio e a fragmentação de tarefas dão lugar à comunicação e à interatividade. Identifica-se a definição de um novo patamar de qualificação, vinculado ao *savoir-faire* dos trabalhadores, ao ambiente subjetivo do sujeito: abstração, criatividade, dinamismo, comunicação, etc. e à emergência do modelo da competência, que privilegia a atuação individual e a vivência socioeconômica e cultural do indivíduo.

O avanço do conhecimento técnico-científico e sua difusão no processo produtivo alterou significativamente o modo de trabalho, assim como a posição dos agentes produtivos no mercado internacional. A produção em massa cede lugar à produção diferenciada, de qualidade, com baixo custo, onde a capacidade e rapidez de inovação é um fator chave de sucesso, requerendo intensificação do investimento em pesquisa e desenvolvimento. Conseqüentemente, os detentores das redes de conhecimento técnico-científico passam a assumir uma posição privilegiada no cenário econômico mundial.

Dentro dessa dinâmica, a qualificação profissional emerge no cenário contemporâneo como um elemento importante na composição dos fatores que regem a competitividade dos países, das organizações e dos indivíduos. Esse posicionamento, que é identificado por Frigotto¹ como uma reedição da teoria do capital humano,² tem levado alguns países a destinarem uma parcela significativa de seu orçamento para qualificação e reconversão de sua força de trabalho,³ e a traçarem planos e políticas educacionais que visem a capacitar os indivíduos para lidarem com os novos parâmetros tecnológicos e prepará-los para o mercado de trabalho e/ou para o desenvolvimento de alguma atividade que lhes possibilite subsistência.

Considerando vista que a internacionalização de algumas ocupações e a implementação de novos formatos de trabalho não ampliaram o número de postos de trabalho, nem a mobilidade dos trabalhadores, pois a globalização dos postos de trabalho só contempla uma pequena parcela da classe trabalhadora, para a grande maioria ela se apresenta sob a forma de teletrabalho, telemarketing, teleconferência etc., em que o deslocamento físico não é requerido.

A nova conformação do mundo do trabalho inibe a mobilidade social e restringe a capacidade de atuação coletiva dos trabalhadores, já que só um pequeno grupo possui as condições ideais para negociar seu conhecimento de forma autônoma e para desenvolver uma carreira. Lope e Martin Artiles,⁴ em sua análise sobre o mercado de trabalho espanhol, destacam que a mobilidade para muitos trabalhadores parece oscilar entre uma situação de desemprego e de emprego precário.

Observa-se, ainda, um redimensionamento das qualificações no interior dos processos de trabalho, que passam a privilegiar as atividades simbólicas e de abstração em detrimento das atividades ditas concretas e passíveis de codificação. Esse deslocamento provoca desqualificação de parte da força de trabalho, mas, diversamente dos períodos anteriores, uma parcela significativa dos profissionais desabilitados não consegue recolocação em outros segmentos da economia, levando a um consenso quanto à necessidade de implementação de ações direcionadas à reconversão e à qualificação profissional.

Todavia os apelos à educação continuada e à reconversão profissional parecem relacioná-las a um esforço individual e não a um conjunto de fatores que vão desde a capacidade cognitiva do sujeito à sua realidade sócio-econômica.⁵⁻⁶ Esquece-se de que a qualificação é um processo histórico, e como tal não pode ser analisado desvinculado dos fatores que concorrem para sua construção. É resultante de um processo de interatividade que não pode ser construído solitariamente, depende do acesso efetivo a informações e processos referentes à qualificação desejada. Nesse sentido, a possibilidade de um indivíduo se qualificar está mais próxima da sua história de vida e de suas relações materiais de acesso do que de um desejo individual.

O objetivo deste artigo é identificar as principais transformações na qualificação profissional e a emergência do modelo da competência. Divide-se em quatro partes: a primeira de caráter introdutório discute a identificação da qualificação profissional como um componente da estratégia de competitividade dos países, das organizações e dos indivíduos; a segunda trata do novo modelo de qualificação profissional e da valorização de qualificações tácitas⁷ e de atitudes comportamentais pelo setor produtivo; a terceira analisa o modelo da competência, a valorização do saber do trabalhador e da ação do indivíduo; a quarta, relativa às conclusões, indica que o modelo da competência sinaliza para a conformação de novas bases de avaliação do trabalho que valorizam a atuação individual e o comprometimento total do indivíduo com as metas da organização.

Da qualificação à competência: um novo momento histórico ou uma oportunidade?

O novo modelo de qualificação profissional não só rompe com o paradigma de qualificação anterior, que privilegiava a especialização, como também com o modelo comportamental requerido ao trabalhador. O silêncio e a fragmentação de tarefas dão lugar à comunicação e à interatividade. Identifica-se a definição de um novo patamar de qualificação, vinculado ao *savoir-faire*⁸ dos trabalhadores e ao ambiente subjetivo do sujeito: abstração, criatividade, dinamismo, comunicação etc.

Mesmo em setores com baixo nível de automação nota-se a elevação do patamar de qualificação em virtude do processo de reestruturação produtiva. Essa elevação é resultante de um interrelacionamento da cadeia produtiva, no sentido de que as organizações vinculadas, direta ou indiretamente, ao mercado externo irradiam as inovações organizacionais e tecnológicas para o mercado interno.

As organizações conectadas aos setores modernos da economia mantêm em seu núcleo trabalhadores qualificados, aos quais são oferecidas condições e oportunidades em termos de educação continuada, assistência médica, proteção e assistência social.

A centralização de recursos em uma parcela dos trabalhadores faz com que a qualificação na empresa tenda a se orientar de forma seletiva, privilegiando setores e/ou trabalhadores considerados estratégicos para a organização. Essas políticas marginalizam os trabalhadores periféricos e tendem a reproduzir situações de exclusão social, na medida em que polarizam a qualificação intra-organizacional, deixando à margem trabalhadores menos privilegiados na divisão social do trabalho.⁹⁻¹⁰

Na visão de Deluiz,¹¹ à luz das novas demandas do modelo econômico, a perda desses trabalhadores não se limita à restrição de sua mobilidade socioeconômica, mas a "um verdadeiro processo de exclusão do conhecimento", num momento em que o mundo do trabalho passa a cultivar a capacidade do sujeito em mobilizar sua vivência profissional, pessoal e sociocultural de forma a agregar conhecimento à organização. Esta perda é potencializada pelo fato de que a retração da demanda por trabalhadores faz com que o aumento da qualificação profissional se destaque não como um elemento de maior qualificação do posto de trabalho, mas sim de seleção para o emprego.

A elevação do número de diplomados cria uma situação em que a certificação deixa de ser um elemento de excelência (no mundo do trabalho) para tornar-se acessório. As organizações passam a exigir qualificações que agreguem valor ao diploma e que tenham aplicabilidade na

situação de trabalho.¹² O indivíduo deve ser capaz de mobilizar suas qualificações para geração de conhecimento na empresa; capacidade esta que se constitui no termômetro de sua competência e de sua eficiência, na empresa e/ou no mundo do trabalho.

No que se refere à organização do trabalho, identifica-se um distanciamento da noção de posto de trabalho e de tarefa em função da valorização da flexibilização funcional e da polivalência. Como conseqüência, os laços entre qualificação profissional e salário se enfraquecem, as descrições de cargos se tornam mais genéricas, ou seja, mais calcadas em qualificações tácitas do que em conhecimentos sedimentados pela qualificação profissional. Este distanciamento torna compreensível a valorização, pelas organizações, do conhecimento tácito dos trabalhadores, já que este potencializa a flexibilização funcional e sedimenta o processo de integração.¹³⁻¹⁴

As organizações passam a adotar estratégias que viabilizem a absorção do conhecimento tácito dos trabalhadores, assim como políticas de remuneração e treinamento que incentivem a educação continuada e o aperfeiçoamento permanente do processo de trabalho.

Stroobants¹⁵ vincula a valorização do conhecimento tácito dos trabalhadores à incapacidade do atual estágio tecnológico em traduzir a complexidade das emoções e atitudes humanas¹⁶, o que levaria as organizações a buscar no mundo do trabalho capacidades complementares à máquina:

"As características não automatizáveis, transformam-se em atributos especificamente humanos (por exemplo: 'gerenciar a incerteza'). Em compensação, o que é automatizável parece desvalorizado. A máquina e seus limites tornaram visíveis qualidades insuspeitas e banalizaram saberes" ¹⁷

Numa linha de análise paralela, Coriat¹⁸ também identifica uma alteração da qualificação profissional em virtude da sofisticação do aparato técnico. A integração efetuada pela automação de tarefas e rotinas permite a diminuição do trabalho direto¹⁹ e a intensificação do indireto.²⁰ Essa mudança explicaria a exigência de trabalhadores com maior qualificação profissional e envolvimento pessoal. O alto custo dos equipamentos torna necessário maior atenção, responsabilidade e atuação preventiva dos trabalhadores.

Coriat²¹ ressalta, contudo, que o aumento do trabalho abstrato²² não é diretamente proporcional a uma maior complexidade do trabalho, podendo estabelecer dois grupos de trabalhadores distintos, no que tange à qualificação profissional. O primeiro, apesar de desenvolver tarefas com maior grau de abstração, não tem um enriquecimento no conteúdo do trabalho, nem maior autonomia na realização deste, estando subordinado a um tempo informático de essência taylorista. Já o segundo grupo conta com trabalhadores mais qualificados, os quais desenvolvem funções que exigem maior qualificação e competência, com uma carga maior de abstração e complexidade no conteúdo do trabalho. Esses trabalhadores são parte integrante da organização flexível, a qual, em função de sua estratégia corporativa, estabelece projetos de incentivo, motivação e treinamento que os incluem.

Apesar dessas tensões, o setor produtivo vem solicitando à área educacional um modelo de educação que contemple a nova conformação do mundo do trabalho. Nesse sentido, tanto o modelo educacional alemão, quanto o modelo de qualificação japonês são identificados como paradigmas de sucesso, em virtude do desempenho econômico desses países e de sua capacidade de prover o setor produtivo com trabalhadores quase sob medida, não obstante serem estes modelos equidistantes e estarem calcados em raízes socioculturais próprias, com as quais se articulam em função de um projeto societário negociado entre o Estado, a sociedade e o setor privado.²³

O reconhecimento da competência (certificação) dos trabalhadores alemães é o elemento determinante de sua classificação profissional e de sua remuneração, o que se deve à confiabilidade que caracteriza os certificados e diplomas emitidos pelo sistema educacional alemão. O custo e a organização do sistema de educação neste país é dividido entre o Estado e o setor privado. Tal divisão implica uma formação em que os saberes teóricos são desenvolvidos na escola e, em paralelo, os saberes práticos na empresa, de onde advém sua característica dual.

Essa divisão garante aos empresários influência sobre o sistema de formação profissional, e ao indivíduo uma educação de qualidade, posto que a qualificação no modelo alemão é do trabalhador e não da empresa, o que lhe proporciona mobilidade e evita sua desqualificação.²⁴⁻²⁵

Já no Japão a qualificação está relacionada à empresa e não ao sistema educacional. A profissionalização e a qualificação do trabalhador japonês ocorrem na empresa, em função dos objetivos e da estratégia corporativa desta, não lhe sendo atribuída nenhuma certificação que lhe possibilite comprovar e articular seu conhecimento fora da organização.²⁶ Mas longe de depreciar o padrão escolar, o modelo de qualificação japonês se estrutura sobre uma hierarquização que remonta ao desempenho estudantil para refletir-se na possibilidade de contratação do indivíduo por uma das grandes empresas japonesas (NEC, Toyota, Sanyo etc.) ao término do ciclo de estudos.

O sucesso na escola é um fator importante, senão determinante, para o sucesso profissional, uma vez que a probabilidade de ser absorvido por uma empresa que ofereça perspectivas de desenvolvimento profissional e emprego permanente está vinculada ao desempenho escolar. Assim, as organizações calcam seu recrutamento e seleção na capacidade e disponibilidade do candidato "ao aprendizado, o que pode ser lido através das carreiras escolares individuais".²⁷ A influência do Estado Japonês na formação profissional limita-se a situações específicas e pontuais, como a integração de jovens, desempregados e idosos ao mercado de trabalho e a ajuda às pequenas empresas.

Os dois modelos (alemão e japonês) vêm respondendo à lógica posta pelo mundo da produção. Todavia, como os índices de desemprego funcionam como fatores impulsionadores de mudanças, já começam a ser alvo de especulações quanto: (a) à capacidade do modelo alemão de conseguir responder à demanda crescente por uma mão-de-obra flexível; (b) à capacidade do modelo japonês de manter a cultura do emprego permanente, apesar de este só congregar um terço da população economicamente ativa e trazer embutido um elemento de exclusão da força de trabalho feminina.²⁸⁻²⁹

Essas especulações não eliminam a identificação, nos dois modelos em questão, de elementos formadores que atendem à demanda do novo padrão produtivo, como por exemplo: a flexibilidade funcional, as equipes de trabalho, a mobilidade qualificante e o aprendizado contínuo presentes no modelo japonês; a certificação e a qualificação na empresa do modelo alemão.

As diferenças entre os dois modelos — alemão e japonês — tornam qualquer transposição delicada em virtude das condições políticas, econômicas e socioculturais em que estão inseridos. No setor produtivo esta transposição pode ocorrer em função de uma cultura organizacional, que muitas vezes pode não estar comprometida com o projeto social e educacional da sociedade em que atua. Isto não exclui as possibilidades de ganho para o trabalhador, na forma de (um) aumento de qualificação — aperfeiçoamento, reciclagem, requalificação —, pois pela primeira vez o clamor por uma educação de cunho teórico passa a ser entoado pelo empresariado, concomitantemente com os trabalhadores e com suas entidades representativas.

Este clamor tem como desdobramento projetos e programas voltados para o aperfeiçoamento, reciclagem e/ou requalificação profissional, e mudanças no sistema educacional.

A fim de atender a lógica do novo modelo econômico, países como Inglaterra e França vêm reformulando seu sistema educacional. Essas reformas visam, principalmente, a aumentar o nível de escolaridade da população, ampliar as oportunidades de educação continuada e aproximar a educação escolar da dinâmica do setor produtivo.³⁰⁻³¹

O governo inglês identifica a educação como um recurso estratégico para a competitividade e desenvolvimento econômico do país. O Estado inglês tem uma participação significativa no financiamento do sistema educacional, pois arca com o custo da educação obrigatória e destina amplos subsídios para a educação superior, que é privada, e subsidia ações para o aumento da escolaridade da população, vide suas metas de ampliação do número de diplomados de nível superior e o incentivo à permanência dos estudantes, em tempo integral, no ensino complementar.

Os vários níveis de certificação incentivam a educação continuada e trazem em sua concepção o reconhecimento dos diferentes graus de conhecimento do indivíduo.³²

A obtenção da certificação no modelo inglês não está relacionada unicamente às competências oriundas de uma formação profissional formal (superior ou técnica) ou da vivência profissional, mas também à capacidade do indivíduo em comprovar sua competência na ação do trabalho, o que abre possibilidades para a afirmação e valorização de espaços educativos alternativos, como por exemplo, o modelo de open university,³³ o aprendizado autônomo, a experiência profissional etc.³⁴

Em 1975 o governo francês deu início à reformulação do sistema educacional, priorizando, entre outros fatores, sua adequação à dinâmica do processo produtivo e a valorização da educação geral. No ensino superior também foram introduzidas mudanças, visando a aproximá-lo da dinâmica do setor produtivo.

A educação básica francesa contempla as diferenças individuais, possibilitando ao indivíduo desenvolver-se de acordo com sua capacidade e seu ritmo. Contudo é o desempenho escolar do indivíduo durante o ensino obrigatório (que dura em média dez anos) que vai determinar suas possibilidades de acesso ao ensino superior. O aluno é submetido a uma série de avaliações durante seu desenvolvimento escolar, que visam a garantir a uniformidade e a qualidade do ensino e avaliar o conhecimento do aluno. Um aluno que não apresente um desempenho escolar satisfatório dificilmente terá acesso a uma formação de nível superior, o que vincula, no imaginário coletivo, o ensino profissional ao fracasso escolar.³⁵

O governo francês vem implementando ações buscando melhorar a imagem do ensino profissional junto a população, a fim de elevar a qualificação dos indivíduos, encontrar soluções para a inserção dos jovens no mercado de trabalho e promover a requalificação de empregados e desempregados.³⁶

Vale salientar que ambas as reformas (inglesa e francesa) reconhecem a importância de uma educação geral sólida para a articulação dos indivíduos no futuro, tanto no que diz respeito a flexibilidade e mobilidade no mundo do trabalho, quanto na formação de indivíduos aptos à educação continuada, ao aprendizado autônomo e a otimizarem seu potencial de aprendizagem no processo produtivo.

Os dois sistemas educacionais contemplam em sua dinâmica a requalificação dos trabalhadores. Todavia, no que tange à educação continuada, é importante destacar que a legislação trabalhista francesa permite ao trabalhador uma licença individual de formação, isto é, a oportunidade de o indivíduo se qualificar mantendo os laços empregatícios. Além disso o governo francês articula, junto ao setor privado, através de subsídios e isenções tributárias, programas de qualificação e requalificação profissional para jovens e desempregados.³⁷

A partir da tese da requalificação para adequação de trabalhadores ao novo modelo econômico, surge o modelo da competência que, ao contrário do modelo de qualificações, seria mais adequado ao novo padrão produtivo que valoriza a atuação individual. O termo competência teria origem em estudos econômicos e históricos sobre o desemprego e trabalhadores regulares para, mais tarde, ser apropriado pelas empresas de acordo com suas políticas de recrutamento, seleção, treinamento e, sobretudo, de organização do processo de trabalho.³⁸

Para Hirata,³⁹ empregabilidade e competência são termos que, no contexto francês, podem ser encarados como sinônimos, pois ambos se centram no indivíduo e em suas "qualificações". Entretanto, a partir de uma visão político-ideológica, a empregabilidade estaria vinculada a uma responsabilização do trabalhador por não conseguir emprego, na medida em que este não teria efetuado as escolhas corretas para sua capacitação ou teria uma qualificação inadequada, cabendo-lhe portanto o ônus pela sua exclusão do mundo do trabalho e, conseqüentemente, da vida social.

Mas enquanto a qualificação remete ao posto de trabalho, ao salário, às tarefas, a competência remete à subjetividade, à multifuncionalidade, à imprecisão. O indivíduo passa a ser remunerado

por sua capacidade, por seu desempenho, e não pelo cargo que ocupa. O modelo da competência possibilita os instrumentos necessários para efetuar uma ruptura com a noção de posto de trabalho e com o enquadramento e a remuneração conseqüentes, visto que a fragmentação do trabalho já não atende à lógica do novo padrão produtivo, impondo um forte componente de individualização, orientado para a gratificação individual, pelo alcance das metas propostas ou pelo aprofundamento de questões e estudos compatíveis com os interesses e objetivos da organização.

Ainda de acordo com Hirata,⁴⁰ esse modelo da competência tem como crítica a excessiva individualização do trabalho, pois tem seu foco no indivíduo e não no posto de trabalho, não podendo, portanto, ser coletivizado.

Mas o que é competência?

Os estudos sobre a competência revelam suas diversas facetas e ramificações. No que tange ao padrão educativo destaca-se: (a) a possibilidade de desvalorização da certificação escolar, tendo em vista a valorização na seleção para o trabalho de conhecimentos tácitos;⁴¹ (b) que os estudos sobre cognição ainda não apresentaram elementos que possibilitem o deslocamento autônomo dos indivíduos de um campo a outro do conhecimento;⁴² (c) a demanda por um padrão educacional que privilegie a autonomia no aprendizado e a mobilização do conhecimento individual em função da velocidade das mudanças e da competitividade.⁴³

No ambiente de trabalho identifica-se como ganho a valorização do saber do trabalhador e de sua ação de trabalho, todavia salienta-se que a avaliação do desempenho do trabalhador tende a orientar-se para situações específicas e pontuais, tendo como parâmetro elementos de difícil hierarquização e codificação (criatividade, iniciativa, motivação).

Nota-se também um elemento de ruptura com o sistema de classificação salarial por qualificação profissional, visto que a generalização das descrições de cargo, a aparente superação do padrão escolar e a individualização salarial não contribuem para a afirmação de uma identidade coletiva nos moldes do padrão anterior,⁴⁴⁻⁴⁵ o que não elimina a possibilidade de novas articulações, a partir de elementos privilegiados pelo modelo econômico em curso, principalmente a comunicação e a integração funcional.⁴⁶⁻⁴⁷

A pesquisa realizada por Ropé,⁴⁸ sobre a utilização do termo competência em artigos publicados em uma revista francesa, no período de 1972 a 1975 e de 1990 a 1993, constatou que o termo vem sendo utilizado de forma polissêmica, remetendo a realidades distintas e criando a ilusão de tratar-se de "uma nova teoria das capacidades (...) da qual a 'competência' seria o conceito base".

Desaulniers⁴⁹ define competência como:

"a capacidade para resolver um problema em uma situação dada, o que significa dizer que a mensuração desse processo baseia-se essencialmente nos resultados, implicando um refinamento dos mecanismos e instrumentos utilizados na sua respectiva avaliação".

Segundo Isambert-Jamati,⁵⁰ a competência se apresenta desvinculada da formação profissional, de forma individual e contextualizada, remetendo ao sujeito e à sua capacidade de realizar as tarefas que lhe são destinadas. Poderíamos dizer também que se horizontaliza, na medida em que deixa de ser um atributo exclusivo dos que ocupam posição de comando.

Já para Stroobants⁵¹ competência é ação, realização, movimento, velocidade. Representa a valorização da experiência profissional, do savoir-faire oriundo da vivência pessoal, da experiência no trabalho e das atitudes comportamentais em contraposição ao saber adquirido na escola. E como o mercado de trabalho passa a valorizar as habilidades desenvolvidas no trabalho, a avaliação da competência se manifesta em situações específicas.

A autora destaca, ainda, que a tendência à individualização das capacitações pode acarretar uma desvalorização do padrão escolar, uma vez que a absorção dos trabalhadores passaria não mais por sua qualificação profissional, mas por sua capacidade em mobilizar o conjunto de suas

competências e pelo processo de trabalho, já que no modelo da competência a avaliação e progressão do indivíduo estão relacionadas não ao cargo, ao posto de trabalho, à ascensão hierárquica; mas sim à avaliação e recompensa de seu desempenho individual.

De acordo com Tanguy⁵² a opção pela avaliação da capacidade de resposta do indivíduo a uma situação de trabalho está relacionada à impossibilidade de se desenvolver um sistema de avaliação capaz de identificar todas as nuances e multiplicidades que envolvem as novas qualificações para o trabalho, e não a um rigor metodológico. Como individualizar e avaliar objetivamente comunicação, comprometimento, autonomia, responsabilidade etc., bastiões do modelo da competência, sem tender para o subjetivo e para a personalização?

A análise de Tanguy⁵³ é que tal lógica é desigual, pois tenta estabelecer um comportamento homogêneo para a subjetividade em uma situação dada, no caso, o ambiente de trabalho, não levando em conta as diferenças na formação dos indivíduos, suas oportunidades etc. A opção pelo modelo da competência seria uma forma de naturalizar as diferenças salariais, transferindo para o indivíduo a responsabilidade pela desigualdade salarial:

"Qualquer que seja o método adotado, o objetivo permanece, com efeito, o mesmo, tornar socialmente aceitáveis as diferenças salariais. A 'lógica das competências' tende, como indica seu nome, a fazer com que se aceitem essas diferenças como resultado de propriedades e de ações individuais, na medida em que a avaliação é apresentada como uma auto-avaliação"⁵⁴

A visão de Dubar⁵⁵ é concorrente. Segundo este autor o modelo da competência traz subjacente a construção de um novo padrão de identidade, de reconhecimento e valorização do trabalho, que substitui e neutraliza os valores constituídos sobre o modelo de qualificação anterior, tanto no que diz respeito à identidade funcional e salarial, quanto à qualificação profissional, num movimento fortemente personalizado.

Mas ao atribuir ao empenho individual capacidades como inovação, mobilidade e flexibilidade, o modelo da competência ignora o fato de que até o momento não foram desenvolvidos modelos pedagógicos que possibilitem ao trabalhador essa adaptabilidade e, apesar de as ciências cognitivas sinalizarem com a possibilidade de mobilidade de conhecimento para áreas correlatas, a mobilidade dos indivíduos de um campo a outro do conhecimento não está subordinada, unicamente, ao esforço individual, mas sim a um pesado investimento em qualificação e reconversão profissional:

"... a transferência para outros domínios ou outras disciplinas é quase impossível, exceto ao preço de um treinamento muito oneroso, que se situa no nível metacognitivo dos sistemas de processamento de informação. As práticas instauradas com esse fim, nas instituições de educação e de formação, em termos de métodos gerais, denominados 'educabilidade cognitiva', permanecem eminentemente discutíveis..."⁵⁶

O diagnóstico de Dugué⁵⁷ é que as práticas da competência estariam mais relacionadas à mobilidade do trabalhador no emprego do que ao conteúdo das atividades e ao conhecimento formal que este requer. Essa necessidade de mobilidade funcional explicaria a ênfase em saberes não profissionais: comunicação, criatividade, capacidade de inovação etc., e sinalizaria um deslocamento em direção à valorização de "comportamentos úteis à empresa"⁵⁸ em detrimento da qualificação profissional. A autora destaca como ponto positivo do modelo da competência a valorização da ação do trabalhador, ressaltando, contudo, que ações específicas e pontuais (situações de trabalho) não representam um terreno fértil para a sedimentação de saberes, principalmente no que diz respeito aos trabalhadores menos qualificados, que têm mais dificuldade em "pensar sua ação e sustentar os comportamentos designados como competentes"⁵⁹

A dicotomia presente no modelo da competência leva trabalhadores e organizações a disputarem a competência, mas enquanto os primeiros lutam para se manterem competitivos no mundo do trabalho,⁶⁰ as organizações parecem calcar suas contratações em perfis cada vez mais abstratos.⁶¹ Apesar da pressão exercida pelo setor produtivo para formação de profissionais

capazes de atuar em sintonia com o novo padrão produtivo, este privilegia, no recrutamento e seleção, saberes vinculados à biografia do indivíduo e à capacidade deste em transferi-los com eficiência para a organização. Além disto, as ações de dinamização e participação realizadas pelas organizações não capacitam os trabalhadores com saberes concretos que lhes permitam reconstruir seu conhecimento profissional.⁶²

Conclusão

O investimento em educação continuada e o aprimoramento de qualificações tácitas requeridas pelos empregadores são apresentados aos trabalhadores como fatores determinantes de sua inserção e manutenção competitiva no mundo do trabalho. Contudo, paradoxalmente essa valorização ocorre em um momento em que o trabalho como vínculo empregatício, firmado com base no compromisso capital/trabalho do Estado Providência, parece se esvaír.

A realidade é que a qualificação profissional e a carreira já não têm uma trajetória linear. O indivíduo mergulha em sua experiência pessoal, em sua rede de conhecimento/informação, para construir sua carreira, transpor as barreiras erguidas pelo estrangulamento do mundo de trabalho e negociar seus conhecimentos para sua inserção no mercado de trabalho de forma quase isolada. Mobiliza seu conhecimento em função do novo padrão de qualificação, buscando ser identificado e reconhecido como possuidor de saberes/habilidades próprias e, a um só tempo, capaz de operacionalizá-las.

O novo modelo da competência representaria a superação do paradigma da polarização das qualificações, à medida que estas deixam de ser o elemento definidor dos postos de trabalho e dos salários. O coletivo cede lugar ao individual e a competência emerge como tradutora da eficiência e produtividade do indivíduo, um instrumento absorvido e identificado com os objetivos empresariais. Enquanto a qualificação estaria atrelada a um sistema de classificação de cargos e de remuneração que privilegiaria o trabalhador, a competência parece ligada aos objetivos e metas da organização e à capacidade do indivíduo em responder adequadamente a esses objetivos.

Não obstante, a aparente desvalorização da qualificação formal como ponte de acesso ao mundo do trabalho, aliada à pressão do setor produtivo por trabalhadores mais qualificados, mostra a importância do sistema educacional enquanto formador da força de trabalho, e o reconhecimento da capacidade deste em estimular e desenvolver as qualificações tácitas e as atitudes comportamentais valorizadas pelo novo modelo econômico.

A demanda do setor produtivo por uma força de trabalho mais educada traz embutido um ganho para o conjunto da sociedade, que pode ser traduzido pelo aumento da qualificação média dos trabalhadores. Aumento este que pode abrir espaço para uma reflexão crítica sobre o modelo econômico atual e para a articulação de alternativas, pois apesar da importância atribuída pelo setor produtivo ao conhecimento, a hierarquização e verticalização (capitalistas) ainda se fazem presentes. Dentro dessa dinâmica, a autonomia, a mobilidade e a flexibilidade parecem ter traduções diversas e diversificadas, que não são automaticamente congruentes ou interrelacionais. O grande desafio parece residir na identificação e valorização de articulações que resultem em ganhos que abarquem todos os atores sociais.

NOTAS

1 FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1996. 231 p.

2 Teoria desenvolvida por Theodore Schultz que buscava vincular os fatores educação e saúde ao desenvolvimento econômico-social das nações e ao aumento da renda individual.

3 No caso brasileiro "foi pensado um orçamento da ordem de meio bilhão de reais" para esse fim, a ser executado pelo Plano Nacional de Formação Profissional, mas "as centrais sindicais reivindicam o dobro dessa importância" (FRANCO, Maria Ciavatta. De que formação profissional estamos falando? SEPE, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1999. p. 23).

4 LOPE, Andreu, MARTIN ARTILES, A. Las relaciones entre formacion y empleo: ¿que formacion, para que empleo? In: DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.). Formação & trabalho & competência: questões atuais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p.179-219.

5 FRANCO, Maria Ciavatta. (1999) op. cit.

6 FRIGOTTO, Gaudêncio (1996) op. cit.

7 Jones; Wood (1984) definem o conhecimento tácito como o conhecimento anterior, fruto da vivência e da intuição do trabalhador (JONES, Bryn; WOOD, Stephen. Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies. Sociologie du Travail, n. 4, p. 407-421, 1984).

8 Saber-fazer.

9 GEORG, Walter. Formação profissional: teses a partir das experiências alemã e japonesa. São Paulo: ILDESFES, 1994. 25 p.

10 LOPE, Andreu; MARTIN ARTILES, A. (1998) op. cit.

11 DELUIZ, Neise. Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr. 1994. p.19.

12 STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. p. 1435. Chama a atenção para o fato de que em algumas situações de trabalho a tecnologia passa a ser o elemento definidor das Competências, uma vez que são "(...) as performances dos robôs, das máquinas programadas ou dos próprios programas que servem de padrão para caracterizar as funções dos operadores que as controlam e as mantêm".

13 DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. (Org.). Formação & trabalho & competência: questões atuais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998b. p. 7-16: Introdução.

14 ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (Org.) Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997a. p. 201-207: Conclusão geral.

15 STROOBANTS, Marcelle. (1997) op. cit.

16 Stroobants (1997) afirma que a procura de uma tecnologia que se assemelhasse à capacidade intelectual do homem não é nova, e os estudos sobre inteligência artificial, redes neurais etc., embora recentes, são partes desta busca.

17 STROOBANTS, Marcelle (1997) op. cit., p. 143.

18 CORIAT, Benjamin. El taller y el robot: ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica. Madri: Siglo Veintiuno de España, 1992. 266 p.

19 A automação de rotinas e tarefas faz com que o trabalho repetitivo diminua, assim como o manejo direto de ferramentas pelo trabalhador, liberando-o para tarefas mais complexas ou, simplesmente, de monitoramento (CORIAT, 1992).

20 Paralelamente ao aumento da complexidade do conteúdo do trabalho, o indivíduo passa a ser responsável pela gestão e pela qualidade de seu processo de trabalho, num movimento de intensificação do trabalho indireto (CORIAT, 1992).

21 CORIAT, Benjamin (1992) op. cit.

22 Abstração do trabalho consiste na capacidade de leitura e interpretação de dados e a partir dos mesmos efetuar a tomada de decisão (CORIAT, 1992).

23 LOJKINE, Jean. A Revolução informacional. São Paulo: Cortez, 1995. p. 294. Atribui o sucesso destes modelos (alemão e japonês) a uma cultura patronal que privilegia a "cooperação entre novos saberes tecnológicos e antigos saberes da experiência".

24 GEORG, Walter. (1994) op. cit.

25 MARKET, Werner. (Org.). Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Brasileiro, 1994. p. 113-129: Novas tecnologias e formação profissional: o sistema dual de formação.

26 GEORG, Walter. (1994) op. cit.

27 Id. *ibid.*, p. 10.

28 Id. *ibid.*

29 MARKET, Werner. (1994) *op. cit.*

30 RAPKIEWICZ, Clevi Elena. Sistema de educação geral e de formação profissional comparados: o caso da França. Rio de Janeiro: SENAI-DN/CIET, 1995. 38 p.

31 SOUZA, Donaldo Bello de. Aspectos gerais do sistema inglês de qualificações profissionais nacionais. Rio de Janeiro: SENAI-DN, 1996. 26 p.

32 Id. *ibid.*

33 Universidade aberta.

34 SOUZA, Donaldo Bello de. (1996) *op.cit.*

35 RAPKIEWICZ, Clevi Elena. (1995) *op. cit.*

36 Id. *ibid.*

37 Id. *ibid.*

38 HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1996a. p. 128-142.

39 Id. O(s) mundo(s) do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: SEMINÁRIO RHODIA/PUC-SP, EDUCAÇÃO E EMPREGABILIDADE, 1996, São Paulo. Educação para o trabalho: novas exigências de aprendizagem. São Paulo: RHODIA/PUC-SP, 1996b. 14 p.

40 *Ib. ibid.*

41 STROOBANTS, Marcelle (1997) *op. cit.*

42 ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (1997a) *op. cit.*, Conclusão geral.

43 DUGUÉ, Elisabeth. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.). Formação & trabalho & competência: questões atuais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 101-130:

44 DUBAR, Claude. La sociologie du travail face à la qualification et à la competence. Sociologie du Travail, n. 2, p. 179-191, 1996.

45 DUGUÉ, Elisabeth (1988) *op. cit.*

46 DELUIZ, Neise. (1994) *op. cit.*

47 LOJKINE, Jean. A Revolução Informacional. São Paulo: Cortez, 1995. 316 p.

48 ROPÉ, Françoise. Dos saberes às competências? o caso do francês. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. *op. cit.*, p. 132.

49 DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. (Org.). Formação & trabalho & competência: questões atuais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998b. p. 8: Introdução.

50 ISAMBERT-JAMATI, Vivane. O apelo à noção de competência na revista: l'orientation scolaire et professionnelle — da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie. *op. cit.*

51 STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie. *op. cit.*

52 TANGUY, Lucie. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie. *op. cit.*

53 Id. *ibid.*

54 Id. *ibid.*, p. 189.

55 DUBAR, Claude. (1996) op. cit.

56 ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (1997a) op. cit. Conclusão geral.

57 DUGUÉ, Elisabeth (1988) op. cit.

58 Id. ibid. p. 113.

59 Id. ibid. p. 118.

60 Leia-se educação continuada, aprimoramento contínuo, investimento individual em qualificação e capacitação.

61 Entendidos aqui como desvinculados de uma qualificação profissional específica, mas calcados na resposta imediata a uma situação dada, que pode se consolidar ou não dentro da dinâmica flexibilização, mobilidade e mudança organizacional.

62 DUGUÉ, Elisabeth (1988) op. cit.

| [Voltar](#) |

Educação Profissional: Seis Faces de um Mesmo Tema

Léa Depresbiteris*

Menção honrosa na Categoria Artigos do "Prêmio Senac de Educação Profissional"

* Léa Depresbiteris é Doutora em Ciências da Educação pela USP. Técnica do Senai/SP. E-mail: leateris@uol.com.br

Sumário - Seis caminhos, seis rotas diferentes para tentar explicar algumas vias principais e alguns atalhos desse intrincado tema da educação profissional no Brasil. No primeiro caminho percorre-se um pouco da história dessa modalidade de educação, reservada de início às classes menos favorecidas. Um segundo caminho tenta analisar a educação profissional nos dias de hoje em seu estreito vínculo com uma formação a serviço do mercado, um retorno implacável, apesar de uma nova roupagem, do tecnicismo. Iniciativas legais relacionadas à educação profissional são discutidas no caminho três, com alguma ênfase para a nova Lei de Diretrizes de Bases 9.336/96. Conceitos polissêmicos como: polivalência, competência, habilidades, entre outros, são a tônica do caminho quatro. Um percurso numa dimensão mais pedagógica é a característica do caminho cinco. O sexto e último caminho deveria ter ido mais longe no tema avaliação da aprendizagem, mas tratou do tema numa rápida passagem.

Foi difícil escrever esse artigo. Foram tantas as idéias e tantos os caminhos imaginados para trilhar, que, muitas vezes, pensei em desistir da empreitada. Contudo, fui em frente.

Caminho 1 - Um pouco da história da educação profissional no Brasil

O primeiro caminho trilhado foi o de contar um pouco a história da educação profissional no Brasil. O artigo já tinha até um nome — A incrível história da educação profissional e a dramática luta na busca de sua valorização.

No referido artigo, eu mostraria como a educação profissional teve de lutar para, suplantando uma origem pela qual era reservada a atender jovens desvalidos da sorte, integrar-se em uma discussão educacional mais ampla. Aliás, eu mencionaria, que o primeiro estabelecimento de educação profissional no Brasil foi o Seminário de Órfãos, na Bahia, e que essa vinculação com a pobreza, e até com a marginalidade, demorou muito para ser abolida (se é que realmente o foi...).

Para que o artigo não ficasse muito longo, eu não mencionaria a origem etimológica da palavra trabalho, o que pode talvez explicar um pouco o preconceito para com essa dimensão da vida. Afinal, a maioria das pessoas que lidam com educação profissional sabem que a palavra trabalho vem do latim — *tripalium* — um instrumento usado antigamente para a tortura. E o trabalho era realmente considerado uma tortura; tanto que Simone Weil¹ dizia que o trabalhador perdia a alma ao entrar na fábrica, recuperando-a somente no momento da saída.

Ao invés de perder tempo com a explicação etimológica, eu mencionaria que a característica de origem da educação profissional no Brasil trazia implícita, a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre os que pensam e os que executam.

Pensei em contar para os iniciantes na educação profissional que essa dicotomia entre o manual e o intelectual vem de longa data, mais precisamente da Grécia Antiga. O pensamento grego distinguia a teoria da prática. A teoria era sinônimo de atividade contemplativa e era própria dos intelectuais; a prática era sinônimo de ação e cabia aos escravos.

Diria, também, que na formação do trabalhador essa dicotomia sempre se desenrolou numa teia

de controvérsias: de um lado aqueles que defendem que todos os trabalhadores sejam educados de modo integral e de outro os que temem essa educação, uma vez que ela pode prejudicar a manipulação dos mesmos. Essa afirmativa certamente me incentivaria a lembrar de Arroyo² que mostra essa luta como parte de um problema maior. Segundo ele, ao longo de nossa formação social os conflitos pela educação entre elite-massas, Estado-povo, burguesia-proletariado passaram basicamente pela negação-afirmação do saber, da identidade cultural, da educação e formação de classe.

E eu perguntaria, o discurso atual que prega a educação para todos, visa também à democratização social?

Com medo da resposta, talvez eu prosseguisse no passado dizendo que, de amada e valorizada pela filosofia clássica grega, a teoria passou, na luta pelo capital, a ser encarada como entrave ao prático, constituindo-se num perigo para uma sociedade que ansiava por resultados imediatos. Só deveria ser produzido o que seria utilizado.

E na eterna luta entre teoria e prática havia a tentativa de integrar, de maneira dialética, teoria e prática, num movimento em que uma dimensão transforma a outra, num processo espiral de crescente inovação. Decorrente dessa luta é que se começou a defender um conceito mais amplo, o de práxis. Este conceito não se afigurava como mera soma de teoria e prática, mas sim numa integração entre elas.

Eu diria que alguns acreditam fielmente que a práxis está totalmente instaurada na educação profissional, mas eu diria que a dicotomia entre teoria e prática persiste ainda. Argumentaria recorrendo a Lei nº 9.394/96³ no que diz respeito à educação profissional, dizendo que o nível técnico deve ser complementar ao ensino médio.

Claro, diria eu, que isso tem um lado interessante. Um bom ensino médio seria o ideal como base para o aprender uma profissão em nível técnico e tecnológico. Contudo, eu não poderia evitar de dizer que, quando leio alguns artigos da nova Lei, invade-me uma sensação de que, ao ensino médio está se atribuindo o principal papel na construção de conhecimentos, desconsiderando-se que a educação profissional também gerou conhecimentos ao longo da história. A educação profissional, como um complemento, parece demonstrar que a profissão perde sua importância como objeto de estudo, para o qual concorrem tecnologias e conhecimentos tácitos, enfim uma base de saber que integra teoria e prática.

Nesse momento, eu certamente citaria meu amigo Jarbas Novelino Barato⁴ que há muito tempo vem dizendo que há uma dicotomia extremamente equivocada nos meios educacionais. A teoria é vista como mero conhecimento e a prática como mera decorrência do saber técnico. Para Novelino,⁵ a ausência de avanços na direção de uma pedagogia mais apropriada à educação profissional não é estranha. A marginalidade do ensino profissionalizante continua. Afinal, é impossível articular teoria e prática se as conotações destes termos não forem superados no âmbito pedagógico. Em outras palavras, sem uma crítica radical dos significados da teoria e da prática é vã a tarefa de querer encontrar meios de articulação entre o saber e o fazer.

Eu não perderia a oportunidade para também dizer que a dicotomia se expressa na própria distância entre incluídos e excluídos na educação profissional. Explico melhor, a ausência de diretrizes para o nível básico da educação profissional parece-me um "ato falho" dos dirigentes educacionais. A ausência de premissas para o nível básico pode fazer com que ele seja considerado como de menor importância sem levar-se em conta que ele deveria se constituir num direito de todo cidadão.

Digo isso a respeito da decisão de algumas instituições de educação profissional que estão dando total prioridade aos cursos nos níveis técnico e tecnológico. Parece que elas ignoram a necessidade de novas formas de gestão para possibilitar que uma ampla gama de excluídos possa contar com a preparação educacional para o trabalho.

Desisti da idéia da retrospectiva histórica. Analisei mais criteriosamente esse caminho e percebi que muitas pessoas já o haviam percorrido com muito mais propriedade do que eu.

Caminho dois - A pedagogia a serviço do mercado

Resolvi, então, seguir um outro percurso: mostrar como as diretrizes pedagógicas das instituições de educação profissional obedeceram, quase sempre, à lógica do mercado de trabalho, sem procurar traduzi-la de modo educacional mais amplo.

Num contexto em que as formas de organização do trabalho eram pautadas em premissas tayloristas, os currículos de formação profissional propunham métodos repetitivos, mecanizados. As próprias instituições separavam suas equipes em planejamento, desenvolvimento de materiais instrucionais e avaliação, fragmentando o saber em fases distintas.

Mesmo sob o risco de ser considerada maldosa, eu diria que essa preocupação atual com uma formação mais ampla do trabalhador é decorrente muito mais de um desejo econômico do que humanista. A crise da economia capitalista em seu desafio de acumulação do capital, que tornou urgente a procura de novas formas de garantir os ganhos de produtividade e obter a flexibilidade da produção deu origem à necessidade de desenvolver o conhecimento, considerado como elemento mediador importante das relações entre capital e trabalho.

Dói-me ver que uma luta que sempre foi dos educadores seja vista, hoje, como reivindicação do empresariado que prega o discurso de um trabalhador mais autônomo, mais criativo, capaz de resolver problemas novos. É evidente que é "antes tarde do que nunca", mas ainda tenho dúvidas de como isso será concretizado na direção daqueles que precisam contar com uma formação para poderem prosseguir na educação continuada, não ficando, portanto, à margem da estrada.

Desisti novamente do caminho escolhido. Considerações dessa natureza poderiam me trazer dor de cabeça. Fiquei também com receio de ser injusta ao generalizar que todo empresário é um monstro destinado a prejudicar trabalhadores.

Caminho três — Um resumo das principais iniciativas legais com relação à educação profissional

No novo caminho, pensei em relatar algumas iniciativas legais que vem permeando, ao longo dos tempos, a educação profissional no Brasil.

Decidi começar o relato pelo começo, narrando o primeiro esforço governamental relacionado à profissionalização, em 1809. Essa foi a data da criação do Colégio das Fábricas,⁶ destinado à formação de artistas e aprendizes brasileiros e, igualmente, de portugueses atraídos pelas novas possibilidades surgidas com a permissão para instalação de indústrias no Brasil, coisa que era proibida até aquela época.

Na linha do tempo eu iria para os anos 1854 e 1861, quando um decreto imperial criou os asilos para os jovens pobres⁷ e época da criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro,⁸ respectivamente.

Eu citaria algumas iniciativas do ensino industrial, por exemplo, os Liceus de Artes e Ofícios, criados em diversos estados do país e a Fundação da Escola de Comércio Álvares Penteado,⁹ entre outras.

Entretanto sei que num determinado momento da enumeração das iniciativas legais sobre a educação profissional, eu me cansaria e pularia no tempo, para 1937, quando, pela primeira vez, uma Constituição¹⁰ tratou das escolas vocacionais e pré-vocacionais como um dever do Estado. Eu me deteria um pouco nessa época, contando que o Estado poderia ter colaborado com outras instituições, para cumprir a determinação constitucional sobre o ensino vocacional e pré-vocacional. Vejam que na época já se falava em parceria, mais especificamente com empresas e sindicatos econômicos.

Eu me deteria também no ano de 1942, quando surgiram as Leis Orgânicas¹¹ que deram origem inicialmente ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e depois ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Citaria que foi nessa época, também, que as antigas escolas de artífice foram transformadas em escolas técnicas federais.

De certa maneira eu retomaria o primeiro caminho trilhado, no tocante ao preconceito que essas instituições sofreram ao longo do tempo, uma vez que ficaram responsáveis de oferecer uma formação adequada aos filhos de operários, aos carentes, enfim àqueles que não eram vistos como pessoas capazes de continuar seus estudos, mas sim como mão-de-obra qualificada emergente para o mercado de trabalho.

Eu passaria rapidamente pelas Leis nº 4.024/6112 e nº 5.692/72,13 a primeira propondo a equivalência entre todos os cursos do mesmo nível e a segunda que buscava generalizar a profissionalização no ensino médio, denominado na época de ensino de segundo grau. Eu evitaria entrar em críticas sobre a Lei 5.692/71,14 porque a literatura já deu conta dessa tarefa.

Eu daria algum realce para a Lei 9.334/96,15 retomando a idéia de que ela integra a educação profissional à discussão da educação em sentido mais amplo, mas não entraria em muitos detalhes. Ainda estou confusa sobre o que sinto por essa Lei.

Novamente, retomaria um caminho já seguido. Eu reforçaria o alerta sobre o Decreto 2.208/9716 que divide a educação profissional em nível básico, técnico e tecnológico. Novamente apontaria para o perigo de algumas instituições, pressionadas para se auto-sustentarem financeiramente, descuidarem do nível básico e ressaltaria que focar somente os níveis técnico e tecnológico da educação profissional pode ferir o direito à cidadania de uma grande parcela da sociedade. Afinal, a lei não prega a educação continuada com inúmeras portas de acesso, desde os patamares mais iniciais até os mais avançados?

Não consegui ir até o final desse caminho das leis. Confesso que não gosto muito desse assunto.

Caminho quatro — Resumo de alguns conceitos presentes na literatura atual de educação profissional

O próximo caminho afigurou-se de modo mais interessante. Resolvi que faria uma espécie de resumo sobre alguns conceitos discutidos atualmente na literatura da educação profissional: competências, capacidades, habilidades básicas, polivalência, modularização de currículos, empregabilidade, trabalhabilidade.

Começando o artigo logo percebi as dificuldades que eu teria que enfrentar. Esses termos são polissêmicos, o que torna a tarefa muito difícil e exaustiva.

Contudo, para não dizer que desisti logo da idéia, tentei escrever alguma coisa sobre cada um deles.

Polivalência

De cara, deixei claro que seria preciso contextualizar esse termo na atualidade da educação profissional. Não se pode ignorar o fato dele já ter sido usado nas décadas de 40 e 50. Nesta época, Roberto Mange¹⁷ propunha a formação polivalente para os jovens, em ocupações universais, de modo a facilitar sua mobilidade profissional. Aliás, parece até que foram realizadas algumas experiências do ensino vocacional profissionalizante, nas quais os alunos passavam um ano explorando várias áreas para depois se especializar em uma delas. Contudo, pela forte pressão para a formação rápida de profissionais para a indústria, essas experiências foram descontinuadas.

Consideraria que o termo polivalência recebe diferentes designações como multiquificação, multivalência, plurivalência, poliatividade e que, além dos diferentes nomes que recebe, a polivalência também é concebida de várias maneiras. Plurivalência, por exemplo, é considerada por algumas empresas como a competência de atuar em mais de dois postos numa profissão. Outras definições não se prendem aos postos de trabalho, mas à diversidade de atividades e às diferentes funções que o trabalhador tem que exercer: analisar, planejar, executar, controlar e avaliar seu trabalho.

Eu mostraria que, dependendo da concepção de polivalência, podemos nos ater mais às

possibilidades de emprego no sistema produtivo. Assim, se falamos sobre a polivalência elementar, estamos nos limitando à uma simples rotação de postos de trabalho, numa cadeia de produção taylorista. Neste tipo de produção, a fragmentação das tarefas não permite ao trabalhador dominar o processo de realização do produto, porque esse tipo de polivalência faz apelo apenas ao "saber-fazer" de mesma natureza. Outra forma de polivalência é aquela que busca a ampliação das tarefas, referindo-se a uma dimensão mais ampla de trabalho, que faz apelo a atividades diferentes da profissão. Já a polivalência, pelo enriquecimento das tarefas, é algo mais complexo, que se refere a mudanças no enfoque dos saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-agir de uma profissão. Essa polivalência não se limita a uma simples adição de operações similares, mas implica realização de tarefas mais "ricas", que necessitam de um maior suporte de conhecimentos e uma mudança nas formas de produção. Nesse caso, a polivalência é exigida não só de uma pessoa, mas de um grupo de pessoas numa produção coletiva.

Competências

Inevitavelmente a discussão sobre polivalência puxaria a de competências. Eu frisaria, assim como o fiz na discussão da polivalência, que a idéia de competência não é nova, mas que seu uso na literatura tem se tornado, cada vez mais freqüente.

Eu diria que a noção de competência abarca diferentes visões, como por exemplo: capacidade de uma pessoa para desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando, implementando e avaliando; capacidade de utilizar os conhecimentos e as habilidades adquiridas para o exercício de uma situação profissional; capacidade para usar habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas ou em combinações de tarefas operacionais; habilidade para desempenhar atividades no trabalho dentro de padrões de qualidade esperados.

Eu chamaria a atenção para o fato de que as definições de competência abrangem várias dimensões, desde as mais amplas, referentes ao bom desempenho dos papéis sociais, até as mais específicas, relativas a uma habilidade para desempenhar uma atividade, dentro de padrões de qualidade desejados.

Mostraria, também, que quase sempre as definições dependem dos autores em que foram baseadas, das metodologias de análise das atividades do mundo do trabalho e das maneiras como as competências serão traduzidas para o currículo. Complementaria dizendo que, dependendo do campo de estudo, existem diferentes interpretações de competências. Os cientistas sociais, por exemplo, empregam o termo competências, no plural, para designar conteúdos particulares de cada qualificação em uma determinada organização de trabalho. Já os psicólogos utilizam o termo às vezes como aptidões, outras como habilidades, ou ainda como capacidades.

Para fundamentar um pouco mais a discussão eu mencionaria alguns estudiosos do tema. Por exemplo, Gallart e Jacinto¹⁸ que dizem ser a competência inseparável da ação, mas requerendo um determinado conhecimento que a orienta. Desta maneira, a competência não é assegurada pelo diploma e suas constantes modificações requerem que os indivíduos sejam submetidos a provas, isto é, à resolução de problemas concretos no trabalho.

Falando em diploma, eu tentaria explicar que atualmente os sistemas de certificação de competências vêm substituindo os sistemas de qualificação e que de acordo com a definição do CINTERFOR,¹⁹ as qualificações restringem-se a um determinado posto de trabalho. A qualificação é a capacidade adquirida para realizar uma tarefa ou desempenhar-se satisfatoriamente num posto de trabalho.

Tentaria causar uma polêmica dizendo que Tanguy²⁰ aponta vários perigos a respeito dos sistemas de competências. Ela alerta que a noção de competências e os valores que elas conotam se desenvolvem correlativamente a mudanças socioeconômicas aceleradas, à extensão da pregnância das relações comerciais, dos valores da eficácia medida de acordo com o mercado.

Mostraria que muitos acadêmicos têm visões diferentes com relação aos sistemas de competências. Para Schwartz,²¹ por exemplo, a utilização do termo competência, no lugar de

qualificação, apresenta algumas facetas que se deve considerar. A qualificação pressupõe que são observáveis, tanto os conteúdos da atividade industrial, como o próprio indivíduo que a desempenha. Esse conceito estaria sendo transformado, tendo em vista a reorganização dos sistemas de trabalho, no qual as "vagas de trabalho" (cargos ou empregos) e a especificação das pessoas que supostamente as ocupariam não são suficientes para atender as complexas relações que permeiam essas transformações. Desta maneira, uma grande parte das empresas não realiza mais uma descrição minuciosa do conteúdo de suas atividades.

Apontaria para a idéia de que para alguns teóricos o conceito de competências está intrinsecamente relacionado ao de educação contínua. Assim, para concretizar um sistema de competências é fundamental que se defina o que se está entendendo por esse tipo de formação. Na Espanha, por exemplo, formação contínua é definida como uma oportunidade para melhorar ou adaptar as competências, estando reservada a trabalhadores cujas atividades de formação são financiadas, total ou parcialmente, pelos empregadores. Na Dinamarca, a noção de formação contínua é mais ampla, incluindo não só a formação profissional, como também a educação geral.

A visão crítica sobre competências certamente não poderia faltar, como por exemplo aquela que diz que um dos problemas, que ocorre nos sistemas de competência, é o da perda do poder de negociação por parte dos trabalhadores. Num sistema de qualificação, a avaliação é feita com base num diploma, num sistema de atividades bem definidas, enquanto nos sistemas de competência, a preocupação passa para conjunto de saberes, saber-ser, saber-fazer e saber-agir, competências que muitas vezes são interpretadas de maneira diferente pelos empregadores.

Para alguns dos críticos das competências, na qualificação tem-se muito claro o que o trabalhador deve fazer; há um conjunto hierárquico de atividades que servem de base para salários e negociações coletivas. No sistema de competências, há dificuldades de explicitar o que se espera do trabalhador em termos de certos aspectos da realização do trabalho. As competências formam um conjunto de propriedades instáveis, que devem se submeter à prova constante e que se opõem às qualificações, anteriormente medidas por um diploma. Além disso, como a competência se refere ao indivíduo e não ao posto de trabalho, toda a responsabilidade tende a ficar "nas costas" do trabalhador. Um trabalhador não competente é visto como trabalhador não formado para o emprego. O acesso ao emprego, aparece como dependente da vontade individual de formação, quando se sabe que o desemprego é uma questão estrutural de âmbito maior de natureza político-econômico-social.

Para não ser considerada resistente para com as mudanças, eu sugeriria algumas formas de definir competências. Eu evitaria sistemas mais detalhados e ficaria com aqueles que mostram as competências interrelacionadas em várias profissões.

Citaria, por exemplo, a metodologia do ROME - Repertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois²² que busca captar as competências para além do saber-fazer, buscando captar as competências cognitivas envolvidas no trabalho. Competências cognitivas são designadas como aquelas que auxiliam a mobilização das pessoas, estando presentes em todas as ações - sejam elas manuais, intelectuais ou de relacionamento pessoal.

Habilidades básicas e capacidades

Para ir finalizando esse caminho eu falaria das habilidades básicas, que na educação profissional são muitas vezes consideradas como capacidade de fazer coisas, o que imprime a elas um conceito muito restrito. Eu diria que uma forte hipótese dessa interpretação restrita configura-se na tradução inadequada, para a língua portuguesa, do termo "skill", em inglês, e do termo "habilité", em francês.

"Skill", em inglês, significa não apenas as habilidades motoras, como também as habilidades cognitivas. "Habilité" também se refere, além da destreza manual, ao talento e à engenhosidade de uma pessoa. Complementaria dizendo que a tradução para o português privilegiou o caráter de destreza motora, de capacidade em fazer algo com maestria, significado que ainda hoje persiste em alguns contextos educacionais, principalmente os relacionados à educação profissional.

Retomaria, mesmo que me chamassem de prolixa, que a separação entre teoria e prática na educação profissional dicotomizou igualmente as habilidades motoras e as habilidades intelectuais que deveriam ser vistas como de modo complementar.

Diria que, hoje, trabalhadores, em qualquer nível necessitam de habilidades básicas. O conceito de básico modifica-se com relação ao tempo. Hoje, por exemplo, é básico ter habilidades de julgamento, de pensamento crítico. O julgamento é necessário, por exemplo, para que se possa diferenciar entre o que é justo e o que é injusto e entre o falso e o verdadeiro. Envolve a discussão sobre a ética.

Organização modular de currículos

No tocante à organização modular eu ressaltaria alguns perigos. Um deles é o de vincular, de maneira estreita e limitada, os módulos de educação com o mercado de trabalho. Por essa vinculação, não se realiza uma tradução educacional das competências desejadas, ficando-se atrelado apenas à formação para o emprego.

Eu citaria a atual preocupação de algumas organizações com o desenvolvimento de habilidade de pensar de maneira mais elaborada. Citaria a Rhodia,²³ por exemplo, que desenvolveu um interessante projeto para a empregabilidade baseada nas idéias de um famoso psicólogo israelense chamado Reuven Feuerstein²⁴ que, fortemente influenciado pelas idéias de Vygotsky,²⁵ diz que todo ser humano é capaz de aprender, desde que mediado pela sociedade. Nesse aspecto, seria fundamental lembrar que para Vygotsky,²⁶ os sistemas simbólicos, que se interpõem entre o sujeito e o conhecimento, fundam-se no social. Isso se justifica na medida em que é a cultura que propicia ao ser humano os sistemas simbólicos da representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permitem construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real. As funções psicológicas, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são construídas de fora para dentro.²⁷

Vygotsky²⁸ e Feuerstein²⁹ compreendem a mente como uma estrutura, isto é, como um todo que se transforma a cada vez que um de seus elementos sofre modificação. Essa concepção dinâmica, contrapõe-se àquela de que a inteligência é um sistema fechado, fixo, atribuído como um "dom" ao ser humano. O mais importante para eles é a característica auto-perpetuativa do processo de mudança.

Essas noções nos levam à idéia de educabilidade. Essa noção designa não a necessidade do ser humano de receber uma educação, mas a possibilidade de ela se beneficiar em qualquer momento de sua vida, não devendo nunca ser excluído dessa busca.

Caminho cinco — Buscando princípios educativos para humanizar os currículos da educação profissional

— Chega de caminhos! - Decreei num determinado momento.

Eu iria escrever sobre elaboração, implantação e avaliação de currículos, áreas em que tenho maior vivência.

Iniciaria minha narrativa deixando claro que não estaria falando de modelos prontos, mas de algumas idéias que fui construindo, carregadas de inquietudes e dúvidas.

Eu diria que sempre me preocupou a discriminação pela qual algumas áreas ou atividades profissionais são tratadas. Sinto que, nas próprias instituições de educação profissional, há um cuidado maior no tratamento dos currículos de áreas que apresentam alta tecnologia em detrimento de outras. Mesmo por parte de alguns educadores, parece que há uma predileção para trabalhar com essas áreas de "ponta", pois estas atribuem mais "status" dentro da instituição.

Esses poucos, mas existentes educadores, parecem ignorar que deveria ser um direito de milhões e milhões de brasileiros terem acesso a uma preparação profissional de qualidade.

Diria que é preciso considerar também que algumas pessoas gostariam de ter a oportunidade de aprender a confeccionar uma roupa, azulejar sua própria casa, tocar um violão, fazer uma criação de peixes, plantar pêssegos, fazer móveis e que a eles deve ser dada uma formação para esse trabalho e não apenas um mero adestramento. O tema ou a área é o menos importante, talvez o mais relevante seja criar situações, condições para que as pessoas possam desenvolver seu interesse em criar e ampliar sua visão de mundo.

Para o relato não ficar muito teórico eu citaria um exemplo, o da área do vestuário, mais especificamente a fase da costura industrial. Mostraria que, para esse curso, nós - a equipe da escola e eu - consideramos o sistema de trabalho na seguinte estrutura.³⁰

Sistema de trabalho		
Tecnologia	Modos de organizar o trabalho	Qualificação e competências profissionais

Ao analisar os sistemas de trabalho eu alertaria para a necessidade de definir claramente para a área estudada o significado do termo polivalência.

Na costura industrial, a polivalência foi definida juntamente com a decodificação de competências, segundo um quadro referencial elaborado pelos conhecedores do trabalho na área.

	Competências (saberes, saber-fazer, saber-ser-saber-agir)		
referencial	Unicompente	bi-tricompente	Multicompente
produtos	1 produto	2 ou 3 produtos	Todos
máquinas	1 máquina	2 ou 3 tipos	Todos
tecidos	1 tipo	2 ou 3 tipos	Todos
operações	Especialização	várias	Todos
fases de processo	1 fase	2 ou 3 fases	Todas

Ressaltaria, entretanto, que além dessa polivalência relacionada ao sistema produtivo, pensou-se também em colocar algumas habilidades e capacidades necessárias para um pensar mais elaborado. Assim, criou-se um espaço no curso, chamado "Atelier - Tecendo o olhar", que visava desenvolver habilidades de percepção, de sensibilidade estética, de leitura de informações em várias modalidades (gráfica, pictórica, verbal) de modo a facilitar a codificação e decodificação de símbolos.

Mostraria que essa pequena iniciativa deveria ser ampliada. Eu argumentaria que nos currículos de educação profissional deveriam estar presentes, explicitamente, ações educativas de desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar.

Eu argumentaria que essas habilidades são essenciais e que não servem apenas para pessoas sem escolaridade, mas a todos que necessitam pensar, por meio de raciocínios mais elaborados e mencionaria algumas delas.

Habilidade de classificar

A classificação é uma habilidade básica para as operações lógico-verbais, uma vez que quando operamos conceitos, estabelecemos regras gerais baseadas no que é comum entre os elementos semelhantes e nos díspares. A classificação baseia-se em uma comparação, diferenciação e discriminação bem sucedidas. Os conjuntos de conceitos são formados com base em semelhanças e os subconjuntos em termos das diferenças. Contudo, o processo não é

meramente formar conjuntos. Pela habilidade de classificação ocorre um agrupamento, de acordo com critérios, com a integração adequada dos elementos nos conjuntos e subconjuntos pelos processos de indução e dedução. Através da indução, a regra dos conjuntos é descoberta, através da dedução ela é aplicada.

Uma das dificuldades encontradas em pessoas privadas dessa habilidade é a limitação do campo de classificação, o que leva à baixa generalização.

Na verdade, a classificação está diretamente relacionada com a habilidade para organizar os dados em categorias significativas. Por meio da classificação, o pensamento move-se das relações já estabelecidas entre elementos simples, para a projeção de relações entre conceitos mais complexos.

Habilidade de estabelecer relações

É no estabelecimento das relações que a pessoa descobre as regras, as leis que regem uma sucessão de fatos, podendo evitar manipulações que enfatizam "o mágico", a "mera sorte", o preconceito e o estereótipo.

Habilidade de decodificar instruções

A decodificação de instruções é básica para que se possa resolver um problema. Contudo, as instruções não dizem respeito apenas ao entendimento de algo que inicia um processo, mas àquilo que facilita a comunicação de seus resultados. Se uma pessoa não percebe claramente o que quer dizer, não sente necessidade de expressar suas idéias ou de clarificar o que pensa. Torna-se cada vez mais fechada, egoísta em seu ponto de vista e com dificuldades de ser flexível nas situações diversas da vida.

As instruções devem ser consideradas nas diversas modalidades em que podem ser transmitidas: texto, símbolos, sinais, uma vez que existem diferenças de decodificação de uma para outra modalidade.

Assim, numa realidade que exige que o trabalhador possua capacidade de comunicação, deve-se pensar no desenvolvimento

Habilidade de se localizar no espaço

A habilidade de se localizar espacialmente é fundamental para a representação mental das pessoas. Um trabalhador que não consegue representar mentalmente a peça que vai executar, dificilmente a fará dentro da qualidade necessária.

Na verdade, são muitas as dificuldades que temos para fugir de um funcionamento motor e representar mentalmente as coisas.

A habilidade de organizar o espaço é uma das mais fundamentais para a representação social. Contudo, há pouco estímulo para que essa habilidade de abstração do espaço seja desenvolvida. Uma dificuldade é a carência da necessidade de estabelecer relações. Os fatos são considerados de maneira isolada e não há a percepção da relação que eles têm entre si. Assim, quando se está na frente de uma estante pedimos "aquele livro", apontando-o com o dedo. Quando o livro não está mais concretamente na nossa visão, temos, então, maior dificuldade em dizer que o livro está à direita ou à esquerda de um outro. A forma motora de nos comunicarmos e representarmos o espaço dificulta nossa representação mental. Para quem tem dificuldade de representar mentalmente as coisas é mais fácil fazer do que pensar. A orientação geral dessas pessoas está "no aqui" e "no agora". Se o caminho habitual dessas pessoas está bloqueado, elas não sentem a necessidade de pensar de maneira hipotética e de perceber que podem tomar diferentes caminhos. A preferência é sempre agir por ensaio e erro.

A orientação espacial só ocorre quando a pessoa consegue perceber que uma coisa, vista de diferentes perspectivas, não perde suas características. Por exemplo, uma cadeira vista de frente,

lado, longe, perto, continua sendo uma cadeira. Uma das características que fica mais clara nessa constância é a da terceira dimensão: dimensão de distância, área e volume. Neste sentido, existe a conservação de ângulos, paralelismo e distância.

Pensei em descrever outras habilidades e capacidades, mas isso tornaria o artigo excessivamente longo. Fui, então, diretamente para a tradução das competências profissionais em competências educativas.

A definição de competências profissionais eleita para o trabalho foi a de um conjunto de saberes - saber-fazer, saber-ser e saber-agir - que vão muito além das simples funções. Assim, a discussão não se ateve apenas ao conceito de competências, mas como elas iriam ser trabalhadas. Não se tratou de definir metodologias, estratégias específicas de ensino, mas de imprimir uma filosofia à educação profissional, que parece estar reduzida, até o presente momento, no mero desenvolvimento de funções e subfunções para o mercado de trabalho.

Assim, alguns princípios pedagógicos foram definidos de modo a desenvolver as competências profissionais, resguardando alguns pressupostos educativos.

Os pressupostos seguidos e sua maneira de operacionalização foram os seguintes:

Situar o educando quanto à historicidade dos produtos de seu trabalho

A finalidade de contextualizar historicamente os produtos e suas partes é permitir, ao educando, compreender que as mudanças são influenciadas pelas variáveis sociais, políticas e econômicas.

Algumas pessoas poderão objetar que conhecer a história dos produtos é uma estratégia de ensino, mas eu argumentaria que se incorpora — como saber indissociável do fazer — à profissão.

"Mas o ensino médio fará isso" — afirmariam outras pessoas.

Parece patente que o princípio geral de que a tecnologia — produção do homem em sua vida em sociedade — deve ser um tema do ensino médio, mas na educação profissional esse princípio deveria ser traduzido de acordo com a natureza das áreas técnicas, cujos maiores conhecedores são seus profissionais e os educadores que a elas se dedicam há longo tempo.

Assim, por exemplo, na área da costura industrial, pode-se mostrar que as funções dos produtos e de suas partes foram criadas ao longo da história, algumas partes mantendo suas funções de origem, outras modificando-as. Tem-se por exemplo o bolso, que surgiu primeiramente na vestimenta dos empregados e cuja função era a de guardar coisas, instrumentos de trabalho com fins de racionalização do tempo e da execução das tarefas. Outro exemplo é o colarinho da camisa que foi se transformando, das altas e engomadas golas das roupas dos nobres para formas mais modestas, preservando, porém sua função. Na camisa social, o colarinho ainda caracteriza poder, "status". Talvez seja por este motivo existe a expressão "crime do colarinho branco", aquele que indica falcaturas cometidas por pessoas com poder econômico.

A contextualização histórica permite mostrar que as funções das roupas e de suas partes sofrem interferências sociais e culturais, mas sobretudo econômicas. Por que, por exemplo, certas camisas possuem pala dupla? Porque o trabalhador usa uma camisa que deve durar mais. A pala era um pedaço de pau usado pelos escravos egípcios que era colocado às costas para amenizar o peso do que carregavam.

Favorecer a uma atitude de pré-disposição para com a profissão

Muito se tem falado atualmente da importância da auto-estima para o desenvolvimento da aprendizagem. É notório que em algumas profissões, consideradas socialmente como menos nobres, produzem-se estigmas, preconceitos.

Partindo dessas representações, mostrou-se a costura industrial em um contexto mais amplo de

trabalho, ou seja aquele que congrega pessoas com diferentes interesses, condições e expectativas e que oferece algumas possibilidades de multiquificação nas áreas do corte, da modelagem e do acabamento.

Incentivar o educando a resolver problemas

O principal objetivo da resolução de problemas é o da superação de obstáculos e estímulo à atividade cognitiva. Segundo Piaget (1971), é o desafio cognitivo que faz uma pessoa mobilizar-se.

Nessa direção, as situações-problema colocadas no curso da costura industrial eram as de confecção das peças de roupa, a partir de um planejamento do trabalho, desenvolvimento e avaliação do planejado individualmente e em equipes.

Favorecer a confrontação da representação pessoal com a representação a ser aprendida

À luz de uma aprendizagem significativa uma das premissas pedagógicas é a de favorecer continuamente a confrontação das representações pessoais dos educandos com as representações a serem aprendidas, o que se denomina de representação social.

Entrevistas com costureiras industriais indicaram que eram raras aquelas que lidavam com uma camisa completa na produção. Essa peça de roupa, para elas, era vista em suas partes isoladas: mangas, frente, costas, colarinho etc, resultado de uma forma de organização de produção em série.

Propiciar vivências em diversas formas de organização do trabalho

Considerando que na costura industrial existem diversas formas de organizar o trabalho na empresa, promoveram-se simulações quanto à produção em série, numa linha fordista, em células de manufatura e individualmente. Esta última forma de trabalho destinava-se ao desenvolvimento daquilo que se chamou trabalhabilidade, na busca de uma atividade que poderia ser realizada junto à família ou para um mercado informal.

Caminho seis — Educação profissional — a exigência de um novo tipo de avaliação da aprendizagem

Eu ia bem animada no quinto caminho, mas considerei que contar experiências era uma outra história. Fui então para o sexto e último caminho, não sei o porquê, mas fiquei receosa de uma sétima jornada.

Para terminar escolhi um tema candente: a avaliação da aprendizagem.

Eu diria que quando se concebe que todos têm o direito de aprender e que qualquer pessoa — não importando a raça, a etnia, o sexo — é capaz de aprender, pois o cérebro é um sistema aberto, surge necessariamente a necessidade de pensar novas formas de avaliar a aprendizagem. O propósito da avaliação passa a ser desvelar o potencial deficiente que está impedindo o desenvolvimento do pensamento. Potencial entendido aqui, em duas dimensões: a capacidade que muitos indivíduos possuem para pensar e desenvolver uma conduta mais inteligente que a observada por meio de suas manifestações.

A concepção do cérebro como um sistema aberto e da aprendizagem como algo dinâmico, são formas de avaliar que exigem forçosamente que se repense o modo de avaliar o educando. Por elas, os instrumentos e técnicas de avaliação deveriam possibilitar a observação de como os educandos pensam ao resolver um problema.

Acontece, porém, que os instrumentos tradicionais de avaliação não têm sido desenvolvidos com este objetivo. Na maioria das vezes, eles são elaborados a partir de uma visão de que o conhecimento é um estoque de informações.

Não se pretende aqui negar a importância de provas que vêm sendo realizadas pelos sistemas de

avaliação atuais. Elas certamente proporcionam informação útil para analisar o desempenho dos sistemas de ensino a partir do rendimento escolar. Contudo, essas provas não medem as concepções dos alunos, suas estratégias e aprendizagem, seus processos de pensamento ou metacognitivos relacionados com o ensino.

Numa perspectiva de construção do conhecimento a função formativa da avaliação aparece em todo seu vigor. A avaliação formativa não é encarada em seu aspecto meramente temporal (durante o processo de ensino e aprendizagem), mas em sua busca de detectar as habilidades.

Existem alguns instrumentos e técnicas de avaliação que podem auxiliar os docentes nessa tarefa: mapas conceituais, elaboração de projetos, provas com simulações de problemas reais do mundo do trabalho.

Palavras finais

Eu terminaria dizendo que na educação profissional deveria se atentar para a empregabilidade, mas muito mais para a educabilidade, que deveria ser encarada como o direito da educação a jovens e adultos que precisam se qualificar para um primeiro emprego, àqueles que buscam complementar sua formação buscando os níveis técnicos e tecnológicos para o aperfeiçoamento de sua profissão, enfim, a todos que contribuem para a misteriosa alquimia de construir a sociedade, transformando-os em pessoas conscientes de sua existência e de seu papel.

Eu mencionaria que o único critério de alcançar uma coletividade deve ser a capacidade de não excluir, de fazer cada um se sentir bem vindo, porque todos precisam dele.

Nosso grande educador Paulo Freire³² já pregava isso. Ele é nossa grande referência de educação. Mediou os educadores para que esses mediassem os educandos na compreensão do país e do mundo. Ele acreditava que o ser humano é generoso, que a vida é generosa e que se conseguirmos entender essa característica que nos torna humanos e mantivermos o equilíbrio, talvez encontremos algo disso que se chama felicidade.

Eu finalizaria o artigo com uma homenagem a todos os educadores que não perderam seus princípios em detrimento de uma visão mercantilista da educação que têm como foco o educando não como um cliente, mas como um ser humano, um cidadão.

Notas

1 BOSI, E. (Org). Simone Weil; a condição operária e outros estudos sobre a opressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

2 ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação In: Minayo, A., G et al (Org.) Trabalho e conhecimentos: dilemas na educação do trabalhador São Paulo: Cortes, 1987.

3 MANZANO, José Carlos Maria; SILVA, Evangelina Ramos da Silva; CHIECO, Nacim Walter. (Orgs). Coletânea de leis. São Paulo: SENAI, 1997.

4 BARATO, J.N. A técnica como conhecimento: um caminho para a pedagogia da educação profissional. Rio de Janeiro: SENAC/SENAI, 1998.

5 Id. *ibid.*

6 KEHRLE, J. Evolução do ensino profissional no Brasil: uma visão crítica. São Paulo: CENAFOR, 1980.

7 Id. *ibid.*

8 Id. *ibid.*

9 Id. *ibid.*

- 10 BRASIL. Constituição (1937) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 nov. 1937, com emendas pelas leis const. 1-2-3..E 8. , 4. ed. São Paulo: Liv. Academica, 1943.
- 11 BRASIL. Leis, Decreto. Decreto 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil — 1942, Rio de Janeiro, v. 1., p. 100-117, 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial.
- 12 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Leis básicas do ensino de 1. e 2. graus: leis n. 4.024/61 e 5.692/71. 2. ed. atual. Brasília, 1984. 30 p.
- 13 Id. *ibid.*
- 14 Id. *ibid.*
- 15 BRASIL. Leis, Decreto. Decretos. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1997. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.
- 16 Id. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- 17 SENAI. SP. O giz e a graxa: meio século de educação para o trabalho. São Paulo, 1992. Projeto Memória.
- 18 Apud. GONZALES, W.C. Competência, uma alternativa conceitual? Rio de Janeiro: SENAI/DN/CIET, 1996.
- 19 DE PRESBITERIS, L. Concepções de educação profissional nos dias de hoje. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1999. ('Série Senai de Formação de Formadores).
- 20 ROPÉ, F; Tanguy, L. (Orgs) Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.
- 21 Apud. DEPRESBITERIS, L. (1999) *op. cit.*
- 22 ANPE. Repertoire opérationnel des métiers et des emplois — ROME. Paris, 1995.
- 23 SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA RHODIA Educação e empregabilidade. Educação para o trabalho: Novas exigências de aprendizagem. São Paulo, 1996.
- 24 FEUERSTEIN, R; FEUERSTEIN, S. A theoretical review: Mediated Learning Experience (MLE) Theoretical, Psychosocial and Learning Implications. London: Freund Publishing House LTD, 1991
- 25 Apud. KOHL, M.O Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. DE, KOHL et al (orgs) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicométricas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- 26 Id. *ibid.*
- 27 KOHL, M.O. (1992) *op. cit.*
- 28 Apud. KOHL, M.O.(1992) *op. cit.*
- 29 FEUERSTEIN, R; FEUERSTEIN, S. (1991) *op. cit.*
- 30 SENAI.SP.Organização modular: uma proposta curricular para o curso de costura industrial. São Paulo: CETVEST, 1997.
- 31 LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; KOHL, M.; DANTAS, O. (orgs) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicométricas em discussão. São Paulo, Summus, 1992. 117 p..
- 32 FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Sobre a Relação Histórica entre Escola e Sistema Produtivo: Desafios Qualificacionais

Lucídio Bianchetti* e Isilda Campaner Palangana**

* Lucídio Bianchetti é Pedagogo, Mestre em Educação pela PUC/RJ. Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP. Professor Adjunto do Departamento de Estudos Especializados em Educação, no Centro de Ciências da Educação, da UFSC. E-mail: lucidio@brasilnet.net

** Isilda Campaner Palangana é Pedagoga, Mestre em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Doutora em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP. Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, PR. E-mail: ajpalanga@sercomtel.com.br

Em depoimento ao repórter Álvaro Almeida da Revista ISTOÉ, Antoninho M. Trevisan, proprietário da Trevisan Auditores, explicitou, em uma frase, uma idéia que está se tornando paradigmática na relação escola-empresa: "As empresas serão cada vez mais escolas, e as escolas cada vez mais empresas".¹ Nesta manifestação não se encerra apenas um jogo ou trocadilho de palavras e expressões. Embora recente, esta nova perspectiva na relação entre essas instituições está se tornando hegemônica.

No interior das escolas e universidades, seja através das críticas ferrenhas daqueles que se opõem a essa vinculação linear ou das adesões rápidas e acríticas daqueles que só vêem sentido na existência do sistema educativo na sua aderência direta e imediata ao mundo da produção, o assunto e iniciativas estão na ordem do dia. Argumentos a favor e contra não faltam aos defensores dessas diferentes posturas. Aqueles que criticam essa vinculação estreita entre as instituições, alertam para os perigos do atrelamento das funções educacionais aos interesses pragmáticos, imediatos e utilitaristas do mercado. Esse colocar-se a reboque descaracterizaria a existência e as funções de escolas e universidades. Por sua vez, os defensores de um estreitamento nessas relações apontam a necessidade de as instituições educativas se tornarem coetâneas e partícipes do momento atual, em que, de um lado, a entrada e permanência dos trabalhadores no chamado mercado de trabalho está a exigir deles uma elevação na sua qualificação e, de outro, a qualidade e a competitividade de produtos e serviços tornam imperioso um incremento na quantidade e qualidade da educação de produtores e consumidores.

Aparentemente alheios a essas discussões — que muitas vezes consideram metafísicas, academicistas — os empresários, através dos seus órgãos de representação ou dos teóricos que os subsidiam, defendem abertamente essa vinculação imediata; estabelecem parcerias diretamente com escolas e universidades, com o Ministério da Educação e Secretarias estaduais e municipais de Educação e, no limite, criam escolas no interior das empresas, transformando as próprias empresas em "organizações qualificantes".²

De nossa parte reafirmamos que este debate, que coloca em posições antagônicas diferentes atores sociais, a) longe está de ser consensual; b) evidencia, embora de forma conflituosa, a aproximação de dois sistemas - o educacional e o produtivo - que historicamente vieram se constituindo como instituições com identidades próprias, particulares, estanques; c) torna compulsória a necessidade de posicionamentos explícitos e de ações decididas de todos os envolvidos nos processos educacional e produtivo. Empresários e pesquisadores, pergunta Silvia Velho, "desconhecidos ou inimigos ontem, hoje parceiros"?³

Através desta intervenção, pretendemos contribuir com o debate sobre essa relação entre escola/universidade e o setor produtivo. Antes de entrar na especificidade deste tema, contudo,

faremos uma retomada de como as ciências, os campos do conhecimento e, mais particularmente, as disciplinas vieram se constituindo. Isto é indispensável para que se entenda em que momento histórico a ciência é desafiada a dar respostas concretas a necessidades emanadas do setor produtivo e de que forma se dá esta aproximação.

UMA BREVE RETROSPECTIVA

Até o séc. III a.C., a filosofia era a única ciência-disciplina: o alfa e o ômega em termos de conhecimento humano. O surgimento da matemática, com Euclides, no séc. III a.C., embora derivada diretamente da Filosofia, inaugura aquilo que conhecemos hoje como divisão das ciências ou divisão dos campos do conhecimento.⁴

A história mostra que, com o passar do tempo, esta divisão vai se aprofundando. Um dos pontos mais altos deste processo, sem dúvida, é o surgimento de uma nova área ou campo de estudos e pesquisas, neste final do século XX, denominado "história das disciplinas escolares", como se pode observar na produção de alguns autores⁵, pelo fato de, nos dias atuais, existirem milhares de disciplinas e estarem surgindo outras.

Muitas foram as tentativas de totalização e retotalização do conhecimento sob uma espécie de 'guarda-chuva' ou de um 'imperialismo epistemológico' de uma determinada ciência, apresentando-se como hegemônica. Basta ter presente o papel desempenhado pela filosofia no período greco-romano; pela filosofia teologizada na Idade Média e, entre outras, pela física e biologia nos períodos Moderno e Contemporâneo.

Da clássica divisão, no interior da filosofia, em ética, estética, moral, lógica etc., passando pela organização curricular do trivium e quadrivium da escolástica e chegando à infinidade de disciplinas existentes hoje, percebemos como gradativamente foi ocorrendo o desenvolvimento de novos campos de estudos e pesquisas em proporções cada vez mais geométricas, quanto mais próximos chegamos ao tempo em que estamos vivendo.

Feitas estas constatações torna-se imperioso questionar: que fatores foram determinando o surgimento das disciplinas? Que fatores explícitos e implícitos determinaram e determinam a organização curricular? Em outras palavras, de onde emanam as exigências que acabam repercutindo no nível escolar, no sentido de determinar quais são as disciplinas e, mais especificamente, quais devem ser os conteúdos a serem ensinados, a fim de que a criança possa ser 'formada e assimilada' pela sociedade onde está inserida e, mais especificamente, no setor de produção no qual, em princípio, deverá se engajar? Qual é e como se dá a inter-relação dos diversos setores e instituições que compõem a sociedade?

Uma primeira constatação implica admitir que

a produção do conhecimento se faz com autonomia relativa, dependendo do saber acumulado e das condições técnicas para a operação com ele. Antes dessa autonomia relativa, porém, a produção do conhecimento se insere na própria dinâmica da sociedade em que se realiza, atendendo as demandas, aos estímulos e aos desafios que as propostas de organização e de transformação desta sociedade colocam. As problemáticas ideológicas que caracterizam um dado tempo numa dada sociedade demarcam um campo dentro do qual o conhecimento se produz, qualquer conhecimento, inclusive o conhecimento científico, não só enquanto reprodução, como também enquanto criação do saber novo.⁶

Uma segunda constatação, como corolário da primeira, é a de que o processo de conhecimento, desde sua criação, seleção, organização e distribuição, está relacionado com os processos sociais mais amplos. Portanto, a questão não se esgota na escola. Isto ajuda a entender por que a linha divisória no histórico da problematização que envolve a organização curricular vai se dar a partir do momento em que a escola deixa de ser vista apenas como o meio de que a casta ou classe dirigente se utiliza para reproduzir-se. E foi assim que, enquanto somente os filhos do grupo dominante freqüentaram a escola, reinou a paz no seu interior.

De acordo com Mariano F. Enguita, "os primeiros sistemas escolares que surgem na história do

ocidente têm pouco a ver com a economia, respondendo a fatores e fins políticos, religiosos e militares".⁷ O fato de passar a ter vínculos estreitos com a economia também, gradativamente, vai demandar uma exigência prevista no ideário liberal como um direito e condição para todos se tornarem cidadãos, que é o direito à educação.

Podemos afirmar que quando esta possibilidade-necessidade se coloca, acaba a paz no reino do escolar. Muito tempo se passou até que medidas efetivas fossem tomadas no sentido do reconhecimento da necessidade de educação/escolarização para todos. Trata-se de uma luta que apresenta diferentes nuances como foi e continua sendo, por exemplo, a luta inicial pela universalização do direito de ampliação do número de vagas, isto é, pela quantidade de oportunidades, chegando aos dias atuais em que à primeira se agrega a questão da qualidade.

No fundo o que está em jogo é a distância entre um ensino-aprendizagem meramente instrumental e aquele que visa a formação do cidadão. A questão apresentada desta forma pode revelar um antagonismo que na prática não existe ou não deveria existir. Ocorre que se passaram muitos séculos antes que esse antagonismo pudesse se constituir. E, quando ocorreu, foi um imenso avanço em relação à situação anterior, uma vez que a constituição do antagonismo pressupõe possibilidades de igualdade. Mas com certeza hoje ainda estamos muito aquém do que se poderia esperar e desejar em termos do alcance da chamada equidade social.

Até o momento em que a revolucionária burguesia se torna a classe hegemônica, podemos afirmar que existia apenas a escola única, voltada à formação e manutenção dos grupos dirigentes. Com a burguesia a questão se modifica, pois esta coloca na ordem do dia a proposta da universalização da educação e, primeiro explícita, depois veladamente, introduz o dualismo no sistema educacional. No plano pedagógico do Pe. Manoel da Nobrega está claramente proposta a bifurcação entre o ensino de humanidades e viagem à Europa para os mais capacitados e o ensino profissional-agrícola para os outros.⁸ Na Didática Magna de J. A. Comenius, embora referindo-se à "arte universal de ensinar tudo a todos",⁹ ele fala de gradações. Assim, a escola materna e a primária seriam para todas as crianças; a escola de latim, para alguns e a academia somente para uns poucos. Em A. Smith,¹⁰ aparece a proposta de educação em doses homeopáticas para os pobres. No entanto, quando explode a chamada "questão social", proximamente na metade do século passado, a proposta do dualismo irrompe sem disfarces. A educação para os trabalhadores é vista como desnecessária e perigosa. "Pelo que posso verificar, é um mal a maior dose de educação recebida pelos trabalhadores nos últimos anos. É perigoso porque os torna independentes". Assim está redigida uma das conclusões do relatório da comissão de emprego de crianças, da década de 60 do século XIX.¹¹

Porém, talvez ninguém tenha sido mais cristalino do que Destutt de Tracy, quando mostra que os filhos da classe operária precisam adquirir desde cedo o conhecimento, as habilidades e destrezas a que estão predestinados pela própria condição de classe, ao passo que os filhos da classe erudita, em especial os filhos dos donos dos meios de produção, devem dedicar-se a estudar durante muito tempo, nas escolas de renome, para que seja assegurada a continuidade dos bens e do poder. Daí decorrerem dois sistemas de ensino muito distintos. Conforme palavras do próprio Destutt de Tracy, citado por Frigotto:

Estes são fatos que não dependem de qualquer vontade humana, pois decorrem, necessariamente, da própria natureza dos homens e da sociedade. Ninguém está em condições de poder mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis, dos quais devemos partir. Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução, um não tendo nada em comum com o outro.¹²

Do exposto não é difícil concluir que a tese da educação para todos, desde que respeitados certos limites, foi mantida, pela burguesia em ascensão, durante um longo tempo. Hoje essa relação trabalho/educação, predominantemente, permanece escamoteada num discurso abstrato de sociedade democrática, onde o trabalho aparece como meio que cria e assegura riquezas, indistintamente, para todos os homens.

Acontece que, na realidade escolar, este conflito demorou para efetivamente se instaurar, pois até fins do século passado a preocupação da escola reduzia-se quase que exclusivamente às humanidades clássicas. "Uma educação que fosse fundamentalmente matemática ou científica não deveria ser, antes do começo do século XX, plenamente reconhecida como uma verdadeira formação do espírito", afirma A. Chervel¹³. É somente a partir de um certo momento do desenvolvimento do capitalismo, qual seja, quando manter a produção implica poder contar com mão-de-obra especializada, que o econômico passa a ser o fator mais poderoso na orientação das mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e, particularmente, nas atividades específicas de sala de aula.

Desde os primeiros momentos em que a classe trabalhadora acessa a escola, até os dias atuais, as demandas por determinado 'produto' da escola sofrem um processo de transformação que passa do ler-escrever;

ler-escrever-contar;

ler-escrever-contar-fazer, para: ler-escrever-contar-fazer-saber o que e para que está fazendo.

Em outros termos, podemos falar que vai longe a época na qual a leitura e a escrita serviam para deleite ou eram um fim em si mesmas: hoje não passam de pré-requisitos, no que se refere aos trabalhadores, para ingressar ou manter-se no mundo do trabalho. Estas transformações trazem novos desafios à escola ou, como diz A. Chervel: "As coisas se passam de forma diferente quando à escola são confiadas finalidades novas, ou quando a evolução das finalidades desarranja o curso das disciplinas antigas"¹⁴.

Para Tomaz T. da Silva o desafio é ainda maior:

Numa sociedade em que cada vez mais o conhecimento e a informação tornam-se eles mesmos mercadorias e cujo controle significa poder e dominação, sabemos muito pouco sobre como esse controle é estabelecido, em primeiro lugar, e como as instituições educacionais estão implicadas nesse processo. Naturalmente sabemos menos ainda sobre como vincular o currículo com esse novo ambiente, de forma a romper com o processo pelo qual o monopólio e o controle do conhecimento técnico e científico reforça e modifica a dominação social.¹⁵

DA FÁBRICA À ESCOLA (com previsão de retorno!)

A questão que se impõe agora é procurar entender como a escola, com funções tão definidas e claramente diferenciadas antes da Revolução Industrial, foi se tornando permeável às demandas do sistema produtivo, a ponto de hoje a própria empresa emergir "como a quinta instituição formal de educação na sociedade", como afirma B. Bertoni.¹⁶

Octávio Ianni, no livro *Sociedade Global*,¹⁷ refere-se ao capitalismo como um processo civilizatório, cuja introdução e desenvolvimento dependem da produção material e espiritual. É por essa ótica que se entende a importância assumida pela escola enquanto uma das instituições desse sistema, tanto no que se refere a sua forma de funcionamento como os seus 'outputs'.

O período em que predominou a produção manufatureira foi uma espécie de 'vestibular' ao qual a humanidade foi submetida a fim de adequar-se à forma própria de produção capitalista, em um determinado período. A fragmentação do saber e a imposição de um ritmo extra-organismo de trabalho eram indispensáveis para a produção maquinofatureira. Porém, se "a burguesia foi capaz de gerar forças produtivas mais variadas e potentes do que todas as gerações precedentes juntas em conjunto", como afirmam Marx e Engels,¹⁸ as relações de produção continuavam a apresentar pontos de estrangulamento conspiratórios à acumulação do capital.

Sem dúvida, um divisor de águas na tentativa de superação da resistência dos trabalhadores e da potencialização da produção e lucros foi o taylorismo e, em seguida, o fordismo. Todo o conjunto de estudos, observações, pesquisas e experimentos levados a efeito por F. W. Taylor (1856-1915) corporificaram a chamada gerência científica, cujo objetivo era racionalizar o processo produtivo. E, apesar da resistência dos trabalhadores, do ponto de vista capitalista o taylorismo foi um

A supremacia do referido paradigma requer que a fragmentação do processo produtivo ganhe status de cientificidade. Cada gesto, cada função, são estudados e, a partir disso, decide-se. Há uma concepção de por quem, como e em que tempo (interiorização do cronômetro) uma tarefa deve ser executada. O princípio básico da gerência científica é a fragmentação do processo de trabalho: concepção e direção das tarefas de execução. Uns pensam, outros executam. E para estes, o tipo ideal é o homem-boi ou homem-gorila.

Com Taylor e H. Ford (1863-1947),

a ciência perde a autonomia relativa de que gozava em tempos anteriores, transformando-se em apêndice do capital. As competências, os conhecimentos, as investigações científicas e técnicas se tornam produtivas e funcionais relativamente à orientação e prioridades particulares do crescimento do capital monopolista; tanto as técnicas quanto as ciências passam a trazer embutido o interesse do capitalismo na sua orientação, na sua especialização, na sua prática e até na sua linguagem. A ciência se desenvolve atualmente dentro dos quadros delimitados pelo capital e, reciprocamente, o capital passa a depender cada vez mais fortemente da tecnologia e do desenvolvimento das ciências.²⁰

Isto ajuda-nos a entender as relações que passam a ser estabelecidas entre a produção material e os processos de produzir, organizar e transmitir o conhecimento, bem como as afirmações de: a) H. Japiassu segundo as quais as ciências nascem e evoluem em circunstâncias historicamente bem determinadas²¹ e b) J. D. Bernal, no livro *Ciência na história*, ao afirmar que o trilho seguido pela ciência é o trilho seguido pelo comércio e pela indústria.²²

O sucesso do paradigma taylorista-fordista pode ser percebido à medida que essa verdadeira técnica de subsunção do trabalho ao capital foi gradativamente ultrapassando os muros da fábrica, invadindo outros espaços do social, penetrando nos mais ocultos e diferentes setores. Um destes setores, sem dúvida, é a escola. E isto vai trazer repercussões uma vez que esta passa a preparar para o trabalho numa perspectiva na qual a questão do cognitivo, do conhecimento permanece relegada a um segundo plano. A prioridade é educar no trabalhador as atitudes, as disposições, as formas de comportamento, conduta e aceitação das relações sociais imperantes.

Não por acaso, em termos formais, logo passou a manifestar-se uma espécie de homogeneização - inclusive no nível do organograma e das denominações aos cargos-funções, tanto na organização das fábricas quanto das escolas, como se pode observar abaixo:

Fábrica	Escola
Diretor	Diretor
Supervisor	Supervisor
Assistente Social	Orientador Educacional
Psicólogo	Psicólogo
Operários	Professores
produtos	Alunos
outputs	
Mercado	

REPERCUSSÕES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A história nos mostra que uma classe domina a outra na medida em que consegue estender seu domínio sobre todos os setores da sociedade, tornando-se assim hegemônica. Impõe sua forma de ser, pensar, enfim produzir a existência dos homens. A burguesia tornou-se hegemônica a

partir do momento que sua teoria e sua prática se fundiram. De acordo com O. Ianni:

Visto assim, em perspectiva histórica ampla, o capitalismo é um modo de produção material e espiritual, um processo civilizatório revolucionando continuamente as condições de vida e trabalho, os modos de ser de indivíduos e coletividades, em todos os cantos do mundo.²³

É pressupondo a existência desse 'invólucro' que precisamos analisar as instituições constituintes e constituídas da sociedade. Em nosso caso, interessa mais especificamente a relação entre economia e educação.

A fábrica e a escola, na sua forma de constituir-se, ser e em suas finalidades, mantêm especificidades. No entanto, a existência destas instituições, bem como das outras que compõem a sociedade, justifica-se, do ponto de vista da classe hegemônica, enquanto corroboram para mantê-la e reforçá-la. É dessa perspectiva que se compreende o fato de determinados métodos e técnicas serem aceitos enquanto outros são rejeitados. O que está em jogo, no nosso caso específico, é a realização da lógica do capital.

O taylorismo, enquanto técnica racionalizadora da produção e organização do trabalho, é paradigmático. Com a nova técnica houve uma potencialização tanto no processo como nos resultados do trabalho. Porém, a resistência dos trabalhadores e o conservadorismo de alguns industriais/empresários sinalizaram a necessidade de que essa técnica fosse irradiada para outras instituições, a fim de que o ingresso no mundo do trabalho, daí para a frente, se desse 'naturalmente'. E assim inaugura-se um capítulo novo na relação entre mundo da produção e escola. "A paixão por imitar e servir às empresas — afirma M. F. Enguita — chegou ocasionalmente a extremos grotescos".²⁴

Porém, antes de apreender a forma como o taylorismo adentra a escola, precisamos ter presentes algumas de suas características. No horizonte de Taylor, a preocupação sempre esteve voltada para a divisão e subdivisão de tarefas-funções. Isso desde o aspecto amplo, da divisão técnica e social do trabalho, no que se refere às fases de planejamento, execução e avaliação, até a subdivisão, no nível micro, de uma mesma tarefa. O pressuposto básico era que qualquer trabalho, independentemente da sua complexidade, submetido às regras da gerência científica, podia ser reduzido a um conjunto de tarefas simples, demandando idênticas habilidades dos executantes. A referência ao mono domesticado se amolda à rígida prescrição de tarefas estanques a serem executadas. "O que peço a ele, observa Taylor a respeito do seu operário-modelo, 'não é que produza mais por sua própria iniciativa, mas que execute pontualmente ordens dadas nos mínimos detalhes'".²⁵

Iniciativa, autonomia e criatividade, do ponto de vista do taylorismo, não eram qualidades desejáveis num trabalhador. Manifestações desta natureza atentariam contra o projeto centralizador, imperante em qualquer organização, levando pessoas, situações e produtos a escaparem do controle dos donos-gerentes. E, por várias décadas, a paz e a prosperidade habitaram o interior das fábricas e das relações hierarquizadas. A emergência do fordismo, com a linha de montagem, coroou esse ciclo do capital. Até que, há umas quatro décadas, o paradigma taylorista-fordista passou a emitir sinais de esgotamento. E assim, comprovando a constatação de Marx e Engels de que "a burguesia só pode existir se constantemente revolucionar os meios de produção e, portanto, as relações de produção e, com elas, todas as relações sociais",²⁶ passa a ser gestado um novo paradigma no/para o mundo do trabalho, o qual provocará transformações e novas demandas às outras instituições sociais, particularmente à escola.

No entanto, antes de avançar nesta direção, vamos verificar como o taylorismo "penetrou nos mais ocultos recônditos", como vimos acima, e quais as decorrências disso.

Talvez ninguém tenha superado F. Bobbit — "considerado o pai da teoria do currículo"²⁷ — no seu obstinado projeto de introduzir os princípios do taylorismo na organização do processo educacional. Fazendo eco aos pressupostos teóricos de F. W. Taylor, F. Bobbit afirmava que "a vida humana, embora variada, consistia na execução de tarefas específicas" e que "qualquer trabalho, por mais complexo que seja, pode ser reduzido a um conjunto de trabalhos simples".²⁸

Esses pressupostos, válidos para qualquer área da vida humana, serviram de base para a elaboração dos onze princípios subjacentes à proposta curricular de Bobbit:

1. Fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso);
2. fixar as especificações e padrões para cada fase de elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas);
3. empregar os métodos tayloristas para encontrar os métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidos pelos professores;
4. determinar, em função disso, as qualificações padronizadas exigidas dos professores;
5. capacitá-los em consonância com isso, ou colocar requisitos de acesso tais que forçassem as instituições encarregadas disso a fazê-lo;
6. erigir uma formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas tarefas durante sua permanência no trabalho;
7. dar-lhe instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho;
8. selecionar os meios materiais mais adequados;
9. traduzir todas as tarefas a realizar em responsabilidades individualizadas e exigíveis;
10. estimular sua produtividade mediante um sistema de incentivos; e
11. controlar permanentemente o fluxo do "produto parcialmente desenvolvido", isto é, o aluno.²⁹

A partir das contribuições de Bobbitt e R. Tyler, surge a concepção tecnológica de currículo,³⁰ cuja característica básica é a adoção de esquemas estruturados e altamente controladores no interior da escola, redundando numa brutal burocratização. Como afirma E. Paixão, "encaravam currículo como um instrumento planejado cientificamente para prever e controlar a escola em todas as dimensões".³¹

O pragmatismo utilitarista perpassa, assim, o ser e o fazer da escola. Adequação tornou-se termo em voga. No sentido geral a adequação, a correspondência, deveria ser simétrica entre a atuação da escola e os interesses e necessidades do mundo do trabalho e, em particular, entre as características, habilidades e interesses de uma pessoa e sua possível ocupação. O grande objetivo passou a ser a concretização do *the right man on the right place* (o homem certo no lugar certo), conceito tão caro à teoria e prática da orientação vocacional-profissional, cuja origem está presente nas propostas de Frank Parsons, o idealizador e organizador do primeiro gabinete de orientação profissional,³² na cidade de Detroit, EUA, em 1908.

Em suas pesquisas e observações F. Taylor submeteu a fábrica a uma radiografia visando identificar nos mínimos detalhes as suas partes constitutivas, tanto no que se refere à sua organização quanto ao processo de trabalho. Através da "análise de tarefas", F. Bobbitt e seus seguidores submeteram a escola ao mesmo processo. Cada atividade ou tarefa foi dividida e subdividida nos seus mínimos componentes constitutivos e/ou comportamentos desejáveis, pré-condições para um planejamento racionalizado.

Em termos de organização burocrática da escola, coube a Ellwood P. Cubberley a sugestão e o esforço para introduzir nessa instituição a figura correspondente ao especialista em organização do trabalho, especialista em eficiência do taylorismo, o qual deveria estudar todas as fases do processo educacional e sugerir às autoridades escolares e públicas meios de tornar a escola mais 'eficiente'.³³

Na especificidade da organização do currículo, contudo, ninguém foi mais representativo do que B. Bloom³⁴ e colaboradores, na sua missão de detalhar/definir e classificar objetivos, nos diferentes domínios das manifestações humanas, seja físico, cognitivo, social ou profissional, dos alunos.

As decorrências dessas inovações educacionais, subsidiárias das inovações no mundo do trabalho, nos EUA e em outros países do Primeiro Mundo,³⁵ e as repercussões tardias no Brasil são por demais conhecidas. Todo o aparato teórico-prático mobilizado em torno e a partir da tecnologia educacional tem sua origem na taylorização do processo educacional. Ensino por objetivos, enfoque sistêmico, tecnicismo educacional, eficácia, eficiência, modelo cibernético etc. foram temas, expressões e práticas que impregnaram o universo pedagógico.

Ainda em relação ao Brasil, pode-se perceber que os últimos anos da década de 60 e início da de 70 marcam o ponto mais alto da tentativa de transferência dos princípios empresariais aos

educacionais, consubstanciados na tendência tecnicista que passou a predominar na escola, especialmente a partir da vigência da Lei 5.692/71.36 Subjacente a todas essas modificações estava a teoria do capital humano. Modelar, neste aspecto, é o Parecer 252/69. M. Gadotti o considera um "verdadeiro estrangulamento da educação... A formação do pedagogo, que já era incipiente, deixou de ser 'tomada de consciência' dos problemas educacionais para ser treinamento".37 Essa mudança, segundo Luís C. Freitas, "fragmentou a formação do educador acompanhando a onda tecnicista que valorizou os especialistas no controle do processo e na garantia da sua eficiência". A conclusão deste autor é enfática: "A pedagogia está loteada" e tais são os desacertos que "há um tipo de argumento liquidacionista que critica o curso de pedagogia".38

O behaviorismo fornecia o suporte teórico para esta revolução no campo educacional. O aluno passou a ser visto como um ser passivo, moldável. O professor, um executor de tarefas prescritas. A educação, um processo inteiramente predizível e planejável, objetivo que facilmente poderia ser concretizado na medida em que a educação foi colocada 'a reboque' da economia. O currículo, um instrumento cientificamente planejado, passa a ter que desempenhar a função de prever e controlar a escola em suas diferentes dimensões. E finalmente, a escola passa a ser concebida como um meio imprescindível à adequação do homem à ordem econômica e social vigente.

Sucintamente poderíamos dizer que passa a ocorrer uma atenção privilegiada com a preparação para a vida/trabalho com base em novos parâmetros. Como a preocupação era com especificidades e o voltar-se para o realmente existente, isto é, para funções cristalizadas, desencadeou-se a organização de uma infinidade de currículos de acordo com as características de cada região, comunidade e escola. Até a legislação, especialmente a Lei 5.692/71,39 previa a adequação às características e especificidades regionais. As autoridades educacionais canalizam seus esforços à adaptação, adequação e ajuste ditados por e para especificidades. A idéia era de racionalidade, afunilamento, ponto de chegada. Tudo estava prescrito. Nada de criatividade, iniciativa, autonomia; enfim, nada que fugisse ao controle.

DO KNOW HOW AO KNOW WHY: Implicações

As transformações decorrentes da chamada terceira Revolução Industrial passaram a impor novas exigências ao trabalhador, tanto para aquele que estava por ingressar no mundo do trabalho, quanto para aquele que nele quisesse se manter e, principalmente, para o excluído que quisesse (re)ingressar. Estas novas exigências acabaram repercutindo na escola, em forma de novas demandas, na sua forma de atuar e na qualificação dos seus alunos-egressos-futuros-trabalhadores.

A partir dessas novas exigências um (estranho) consenso40 passa a manifestar-se intensamente em toda a sociedade, englobando empresários, trabalhadores, governantes, intelectuais que se consideram progressistas: a importância e necessidade da educação. Não aquela educação que deu suporte ao trabalhador adequado ao taylorismo-fordista. Agora há uma convergência sobre a necessidade de uma educação geral, que capacite o trabalhador a se defrontar com um mundo do trabalho dinâmico, em constante transformação. Isto é, passa-se a desejar uma formação quantitativa e qualitativamente diferente e superior à anterior.

Conforme C.Offe:

O espectro do conteúdo da qualificação da força de trabalho sofre uma mudança de forma: deve ser apreendida não uma capacitação concreta do trabalho, mas a própria capacidade de apreensão de sempre novos conteúdos relativos ao trabalho. O ponto central da demanda de qualificação encontra-se na formação de capacidades cognitivas que se distinguem por um alto grau de generalidade e, conseqüentemente, pela fácil transferibilidade de uma tarefa para outra.41

Talvez ninguém tenha sintetizado melhor do que Davydov, citado por L. R. de S. Machado, as decorrências dessa nova fase da escola: "Os conteúdos e métodos de instrução escolar, estabelecidos anteriormente à atual revolução científico-técnica, não satisfazem essas novas

exigências".⁴² Se antes o mundo do trabalho e a escola estavam em sintonia quanto à exigência de um trabalhador que cumprisse funções preestabelecidas, a questão agora é contar com um trabalhador-consumidor, com qualificações básicas, muito criativo, capaz de planificar ações, comunicar-se, trabalhar em equipe, enfim, que possua habilidades múltiplas, maleabilidade intelectual. "A imprevisibilidade provocada pela rapidez das mudanças demandaria uma formação básica sólida e capacidade de antever problemas", conclui a mesma autora.

Estas mudanças estão provocando a necessidade de que o planejamento educacional e a organização curricular sejam revistos. A este processo de revisão devem ser submetidas também as relações que predominaram até recentemente entre as ciências em geral e as disciplinas em particular. Ocorre que, para contar com um trabalhador com as características exigidas pelo novo momento, é imperioso abandonar aquela concepção de currículo cuja característica está assentada numa ampla diversidade de conteúdos, porém pouco aprofundados, e assumir a necessidade de voltar às disciplinas básicas, que se supõe possibilitam a aquisição e/ou desenvolvimento daquelas competências requeridas pelo trabalho flexível, automatizado e integrado. Ou, ainda, de conformidade com G. N. de Mello, trata-se de levar a termo um "planejamento curricular sóbrio",⁴³ porém com objetivos cognitivos bastante ambiciosos. Já no que se refere à relação entre ciências/disciplinas, falar hoje do quanto a interdisciplinaridade é imprescindível deixou de ser um deleite intelectual ou um modismo. O aporte ou a colaboração de todas as disciplinas para formar o novo trabalhador é uma imposição do novo momento histórico e não algo que depende apenas da vontade das pessoas.

BUSCANDO PONTOS DE APROXIMAÇÃO SEM TRANSIGIR

Um resgate histórico das relações entre as instituições educacionais e o mundo do trabalho mostra alguns movimentos bem distintos, sendo que o destaque fica por conta de duas posições claramente polarizadas: em um extremo a posição de que a escola/universidade e as empresas têm funções muito específicas, nada tendo a ver entre si; em outro o domínio do posicionamento de que as instituições educativas devem estar atreladas às necessidades imediatas que emanam do setor empresarial. Enquanto os representantes dessas instituições trocam farpas e acusações, de costas viradas uns para outros, por melhores que sejam os seus argumentos um segmento que deveria ser parte diretamente interessada nessa disputa pouco é ouvido, não participa do debate, é excluído. Estamos referindo-nos a uma ampla categoria composta por: estudantes-futuros-trabalhadores; um contingente enorme de trabalhadores que estudam; milhões de jovens e adultos que deveriam estar ou ter passado pelos bancos escolares; trabalhadores que lutam para se manter incluídos no chamado mercado de trabalho; desempregados que lutam para construir uma qualificação que os habilite a voltar à condição de ocupar uma vaga existente ou construir o seu próprio posto de trabalho.

Para esta categoria que abrange milhões de jovens e adultos, trabalhadores e estudantes, essa disputa tem um sabor escolástico. O fato de quase não serem consultados, de não participarem do debate não significa apenas que estão sendo excluídos de uma discussão: significa uma exclusão que dificulta ou lhes barra o caminho da construção das qualificações necessárias para enfrentar os imensos desafios de um momento em que a luta para ingressar, manter-se e regressar à escola/universidade e a batalha para ingressar, manter-se e ser reabsorvido pelo chamado mercado de trabalho ocorrem não mais em tempos e espaços geográficos e cronológicos diferentes. São concomitantes, aqui e agora, on line. As novas tecnologias da informação e da comunicação, na condição de suporte e intermediação do novo e veloz mundo do trabalho que está se redesenhando, exigem envolvimento e participação de todos.

Neste novo momento, a educadores, empresários e muito menos a estudantes e trabalhadores, não interessam instituições de costas viradas umas para as outras, qualquer que seja sua natureza. Por outro lado, também não interessam instituições que, a partir dos posicionamentos dos seus donos ou responsáveis, vejam as outras instituições como meras extensões ou subsidiárias para alcançar os seus fins imediatos. Nesta perspectiva, quando P. Drucker fala da "escola responsável"⁴⁴ — naquela preocupação pragmática e utilitarista de quem quer atrelar a instituição escola às imediatas necessidades das empresas — ou quando P. Senge escreve uma obra com o título "A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem",⁴⁵ no

discurso pode parecer que efetivamente as empresas estão sendo transformadas em organizações qualificantes. E não há por que não possam preocupar-se com a formação dos trabalhadores. No entanto, se a escola e a universidade não forem preservadas naquilo que lhes é específico, do qual não podem abrir mão e cuja responsabilidade lhe é exclusiva, dificilmente teremos um trabalhador qualificado e um cidadão cumpridor de deveres mas intransigente na exigência de que os seus direitos sejam respeitados. Preocupar-se com a qualificação do trabalhador-cidadão significa não sucumbir aos reclamos imediatos de uma formação pontual, pragmática, imediatista, cuja meta é o retorno que o trabalhador dará à empresa. Se predominar esta perspectiva, falar em empregabilidade ao invés de qualificação não é uma mera troca de palavras: é a tradução de uma prática que busca tornar a empresa coetânea ao espaço-tempo que estamos vivendo, onde o lucro é o único fim.

Da parte da escola/universidade, o desafio é ser uma instituição contemporânea aos problemas e necessidades atuais, sem contudo perder de vista valores que não podem ser olvidados para a preservação da integralidade da pessoa humana e na busca de concretização da utopia: um lugar que ainda não existe, mas que não pode ser apagado do horizonte. Na criação de interfaces com o mundo do trabalho e na preservação e luta para concretizar o que lhe é específico, está resumido o grande desafio das instituições educativas hoje.

NOTAS

1 ALMEIDA, Álvaro. Éramos sete. Revista ISTOÉ, São Paulo, n. 1551, p. 100-101, 23 jun., 1999.

2 FOGAÇA, A.; SALM, Cláudio. Qualificação e competitividade. In: VELLOSO, J. P. dos R.; ALBUQUERQUE, R. C. de. Modernidade e pobreza. São Paulo: Nobel, 1994.

3 VELHO, Silvia. Relações universidade-empresa: desvelando mitos. São Paulo: Autores Associados, 1996. p. 101.

4 Conforme Jacob Bazarian, "antigamente a filosofia incluía todos os conhecimentos humanos. À medida que estes se desenvolviam, iam se tornando ciências autônomas sobre determinado aspecto da realidade". Cf. BAZARIAN, J. Introdução à Sociologia: as bases materiais da sociedade. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982. p. 51.

5 É o caso de: SANTOS, Lucíola L. de C.P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. In: Teoria & Crítica. Porto Alegre, n. 2, p.21-9, 1990 e CHEVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria & Crítica. op. cit.

6 LIMOIRO, Mirian C. Reflexões sobre ética e construção do conhecimento. [S.l:s.n.] Conferência apresentada no decorrer da XVII Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, MG, 1994, Versão Preliminar (mimeo). p. 1.

7 ENGUITA, Mariano F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 129.

8 RIBEIRO, Maria L. S. História da educação brasileira: a organização escolar. 5 ed. São Paulo: Moraes, 1984. p. 28.

9 COMENIUS, João A. A didática magna. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

10 Célebre frase de A. Smith, contida no livro A riqueza das nações. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

11 Assim está redigida uma das conclusões do relatório da comissão de emprego de crianças. Cf. MARX, Karl. O Capital. Crítica da Economia política. 11 ed. São Paulo: Difel, 1987, l. 1, v. I. p. 459.

12 Citação de um texto de Destutt de Tracy feita por FRIGOTTO, Gaudêncio. Tendências pedagógicas hoje: Educação e trabalho. Revista Prospectiva. Porto Alegre, AOERGS, n. 15, p. 45-52, 1986. p. 47.

13 CHEVEL, André. (1990) op. cit. , p. 180.

14 Id. Ibid., p. 191.

15 SILVA, T. Tadeu. O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 91.

16 BERTONI, Bartira. Reengenharia humana: preparando o indivíduo para a mudança. Salvador: Casa da qualidade,

1994. p. 131.

17 IANNI, Octávio. Sociedade global. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

18 MARX, K; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Global, 1986. p. 23.

19 RAGO, L. M.; MOREIRA, E. F.P. O que é taylorismo. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. Col. Primeiros Passos, n. 112.

20 OLIVEIRA, J. C.; ALBUQUERQUE, Rui, P.L. Notas sobre a relação ciência, técnica e sociedade. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 33, n. 6, p. 821-825, 1981. p. 824.

21 JAPIASSU, Hilton. Nascimento e morte das ciências humanas. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

22 BERNAL, J.D. Ciência na história. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

23 IANNI, O. (1992) op. cit., p. 59.

24 ENGUITA, M.F. (1989) op. cit., p. 127.

25 Cf. FRIEDMANN, Georges. O trabalho em migalhas. São Paulo: Perspectiva, 1983. p. 134.

26 MARX, K. ; ENGELS, F. (1986) op. cit., p. 21.

27 Cf. GRANDE, M. A. R. de L. Educação escolar: finalidades e objetivos. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 36.

28 Cf. MAZOTTI, Tarso B. Educação como tecnologia: ensaio sobre as transformações do trabalho docente. São Carlos: UFSCar, 1979. Tese. Mimeo. p. 66-68.

29 Princípios curriculares explicitados por F. Bobbit. Citado em ENGUITA, M.F. (1989) op. cit., p. 127.

30 Nesta perspectiva, currículo é "um instrumento que reúne o conjunto de métodos que deverão ser usados para alcançar os objetivos propostos (...), engloba os procedimentos que podem preparar os alunos para desempenhar uma função específica na sociedade". Cf. PAIXÃO, Elza M. C. Epistemologia e Currículo. São Paulo: USP, 1987. Tese, Mimeo. p. 24.

31 Id. Ibid., p. 25.

32 Cf. NAVILLE, Pierre. Teoria da orientação profissional. Lisboa: Estampa, 1995.

33 Cf. ENGUITA, M.F. (1989) op. cit.

34 Estamos fazendo referência à extensa obra de Benjamin Bloom sobre a taxionomia dos objetivos educacionais, envolvendo a cognição, afetividade e psicomotricidade.

35 Devemos falar do ex-Segundo Mundo também, uma vez que não podemos esquecer o fascínio exercido pelo taylorismo sobre Lênin.

36 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Leis básicas do ensino de 1. e 2. graus: leis n. 4.024/61 e 5.692/71. 2. ed. atual. Brasília, 1984. 30 p.

37 GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira. Educação & Sociedade. São Paulo, v. I, n. 1, p. 5-16, set. 1978. p. 6.

38 FREITAS, Luís C. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de Pedagogia. Educação & Sociedade. São Paulo, ago. 1989. p. 118 e passim.

39 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (1984) op. cit.

40 Não fossem tão antagônicas as classes que compõem a sociedade atual; não fossem tão conflitantes os interesses que as permeiam, certamente nada nos levaria a estranhar a unanimidade que perpassa os posicionamentos e propostas a respeito da quantidade de educação necessária, bem como a qualidade exigida. Não tivéssemos claro também o que está em jogo quando se fala na necessidade de mais e melhor educação, da mesma forma não precisaríamos ficar surpresos diante da mudança de ênfase de uma educação afunilada, voltada estreitamente para uma profissão, em oposição a uma educação geral e, principalmente, ao abandono de uma pregação que sinalizava para as funções da escola como a de preparar as novas gerações em vista do futuro, para uma preparação em vista do presente, do agora, e um agora permeado de muita urgência. "O empresariado, sob pressão da renovação tecnológica, desembocou em posições que tradicionalmente têm sido reivindicadas pelos trabalhadores". Ou ainda: "Politicamente

pode ser irônico: em curto espaço de tempo vemos bandeiras do movimento dos trabalhadores como a escola única e a qualificação geral, passarem às mãos das empresas em particular e do capital em geral". Cf. PAIVA, Vanilda. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. Educação e Sociedade. São Paulo, v. 14, n. 45, p. 309-326, ago. 1993. p. 322. e Id. Produção, qualificação e currículo. Educação & Sociedade. São Paulo, Papirus, n. 37, 1990. p. 107.

41 OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação. Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. Educação & Sociedade. São Paulo, n. 35, p. 9-59, 1990. p. 35.

42 MACHADO, Lucília R. de S. Formação geral e especialização unilateral: fim da dualidade com os reajustes na base material do capitalismo? Caxambu, MG, 1994. Mimeo. p. 2, 12. Comunicação apresentada na XVII Reunião Anual da ANPEd

43 MELLO, Guiomar N. Cidadania e competitividade. Desafios educacionais do terceiro milênio. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1994. p. 41.

44 DRUCKER, Peter. Sociedade pós-capitalista. São Paulo: Pioneira, 1993.

45 SENGE, Peter M. A quinta disciplina. Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. 15 ed. São Paulo: Best Seller, 1990.

| [Voltar](#) |

Breve Reflexão sobre as Relações entre Novas Demandas de Qualificação e Formação Profissional no Movimento do Capitalismo Contemporâneo

Rosemary Roggero*

* Rosemary Roggero é Mestre em Educação, História, Política, Sociedade pela PUC/SP.
E-mail - ros eroggero@uol.com.br

Sumário - O texto analisa o debate atual em torno das novas demandas de qualificação e formação profissional no movimento do capitalismo contemporâneo, a partir de um enfoque acerca das funções sociais da educação, em suas relações com o sistema ocupacional, bem como com as políticas educacionais, influenciadas pelo setor moderno da economia e pelos organismos supranacionais.

A área educacional é um segmento sobre o qual pesam grandes expectativas, que se intensificam sempre que o mundo entra em algum processo de transformação. Por isso, a análise das determinações (ou "indeterminações") que sofre, nesse sentido, em relação às suas funções sociais e às suas finalidades, voltadas, sobretudo, à questão da qualificação, compreende um complexo objeto de estudo e traz à cena polêmicos debates. Há, de um lado, os que consideram heresia "subordinar" a educação aos interesses econômicos; de outro lado, existem os que defendem que a principal função da educação é dar suporte ao desenvolvimento social, entre outras tantas posições fundamentadas nas mais diversas teorias e argumentos.

A partir desse dado de realidade, o objetivo colocado por esse texto é o de examinar alguns aspectos do debate atual em torno das novas demandas de qualificação e formação profissional, no movimento do capitalismo contemporâneo, buscando formular um enfoque crítico da questão.

Para a consecução desse objetivo, é tomado, como principal estofo teórico, o estudo realizado por Claus Offe,¹ em 1974, cujo intento era contribuir à determinação das funções sociais do sistema educacional, em suas relações com o sistema ocupacional e a política da educação.

Nesse estudo, o autor² advertia de que seu critério de desenvolvimento do trabalho científico partia da idéia de que o progresso, especialmente nas ciências sociais, se faz através das controvérsias que, ao quebrar a força do consenso, criam espaço para novas possibilidades de pensar novos interesses sociais e, avisava que suas reflexões, nesse campo, eram "especulativas e triviais", dada a ausência de trabalhos teóricos ou empíricos que possibilitassem estabelecer a conexão entre as experiências cotidianas, das quais se valeu, e a teoria sociológica que estuda o desenvolvimento e a função do sistema educacional.

Assim sendo, ao problematizar a questão, considerou que:

Em todas as sociedades capitalistas avançadas nos deparamos com a reforma permanente e a constante expansão das instituições de educação formal. Como classificar essas tendências? A partir de que pontos de referência sociais podem elas ser esclarecidas de forma plausível? Que problemas pretende a política solucionar dispondo de tais conhecimentos? Quais deles serão realmente solucionados e que novos problemas serão criados? Que relações funcionais existem entre o sistema educacional e o sistema ocupacional, entre as instituições nas quais o trabalho social é organizado e onde a força de trabalho educada e qualificada é trocada por um salário? ³

A partir dessas indagações, Offe⁴ estruturou sua análise levando em conta: (a) as relações entre o sistema educacional e o sistema ocupacional; (b) o sistema educacional e a qualificação social da força de trabalho; (c) as funções do sistema educacional e os problemas estruturais do sistema político; (d) o crescimento das funções do sistema educacional; e (e) os problemas e contradições

da política educacional do Estado — entendendo que há uma decomposição dos elos existentes entre a escola e a sociedade, no momento em que se explicitam interesses, criam-se programas e discutem-se, continuamente, as funções necessárias do sistema educacional.

Essa estrutura organizada por Offe justificaria a contraindicação da análise das funções sociais do sistema educacional a partir das intenções declaradas ou finalidades estabelecidas por professores e demais agentes ligados a esse sistema, pois tal procedimento colocaria o pesquisador diante de grande variedade e diversidade de interesses que justificariam tais finalidades. Assim, um subsistema social, como é o educacional, necessitaria de grande poder ou capacidade autônoma de atuação para realizar os fins por ele mesmo determinados. Nesse sentido, ao abordar as relações entre o sistema educacional e o sistema ocupacional, Offe questionou o pressuposto de que a qualificação da força de trabalho, através da ação do sistema educacional, possa ser relevante para a produtividade.

Sua argumentação negava esse pressuposto, fundamentada nas próprias limitações da contribuição do sistema educacional frente a tal demanda (muito complexa e inespecífica) por qualificação, visto que a idéia de regular a qualificação pelo sistema de educação formal seria sempre caracterizada: (a) por uma "discrepância prática" — que consiste na diferença entre a qualificação adquirida e a que será exigida futuramente pelo mercado de trabalho; (b) por uma "discrepância temporal" — que se refere ao tempo necessário para aquisição da qualificação, sem possibilidade de utilização produtiva direta; e (c) por uma "discrepância de pessoal" — que se realizaria na diferença entre o número de pessoas que, ao passar pelo processo de qualificação, buscarão, ou não, trabalho. Desse modo, a superprodução de qualificação se tornaria irrelevante para o mercado, mesmo crescendo em termos absolutos.

Tal análise, portanto, considerava que o constante processo de racionalização existente, tanto dentro como entre os setores primário, secundário e terciário (especialmente em relação aos dois últimos), implicaria especialmente um deslocamento de qualificações de um nível para outro ou polarização de qualificações — o que não poderia determinar que o nível de qualificação exigido no curso da transformação tecnológica intersectorial viesse a se elevar, diminuir ou permanecer constante.

Tal afirmação põe em dúvida a hipótese de que o progresso técnico demanda aumento de qualificação, e conduz à compreensão de que o sistema ocupacional se alimenta do educacional de forma perversa, uma vez que a demanda por qualificação, tanto quantitativa, quanto qualitativamente, tem se elevado secularmente.

Essa relação perversa pressionaria o sistema educacional a reconstruir-se a partir do crescimento constante da oferta adequada ao atendimento da demanda, permitindo ao sistema ocupacional tornar-se mais seletivo, sem precisar confrontar-se com a questão da remuneração da força de trabalho.

Sendo o trabalho assalariado capitalista, ao mesmo tempo, um processo de trabalho e de valorização, cujas conseqüências sobre a qualificação contêm um lado conteudístico e um lado social — o primeiro relacionado diretamente à qualificação e o segundo relacionado à determinação social da forma do trabalho assalariado — o ponto chave da demanda de qualificação estaria na formação de capacidades cognitivas que se diferenciem por alto nível de generalidade, ou seja, pela fácil transferibilidade de uma tarefa para outra.

O conceito de transferibilidade poderia ser tomado como meta-capacitação, à medida que possibilitaria o "poder de ajustar-se ao ritmo da transformação técnica, organizatória e econômica e suas correspondentes exigências concretas (e em rápida transformação) no plano do trabalho, que passa a solicitar sempre novos conhecimentos".⁵

Essa metacapacitação, dada sua indeterminabilidade de exigências, geraria uma tendência de autonomização do sistema educacional (por conta da clareza decrescente das definições do sistema ocupacional acerca do conteúdo das qualificações) e, conseqüentemente, a necessidade de discussão sobre se esse fato terminaria por afetar ou gerar maior funcionalização do sistema

educacional; o que colocaria em oposição o lado social da qualificação em relação ao conteudístico.

O questionamento, no plano macroeconômico, da relação entre despesas educacionais e crescimento econômico, sugere que as instituições educacionais sejam formadoras de capital humano, o que traz à tona a indagação: a educação formal poderia ser a causa do crescimento econômico ou o crescimento econômico poderia ser a causa da ampliação das oportunidades educacionais?

A resposta demandaria investigar mais de perto as relações que se estabelecem entre capital humano e metatrabalho, levando em conta, também, as questões relativas ao plano microeconômico, em que se necessitaria de um cálculo da taxa de retorno de investimentos educacionais nas pessoas que compõem a força de trabalho, relacionando tipo e duração da escolaridade de um indivíduo à sua contribuição para o produto social — dado difícil de ser levantado, desde a escolha de método até a elaboração de instrumentos para esse fim.

Se a economia da educação pesquisa os efeitos econômicos globais ou específicos da formação do "capital humano", o planejamento educacional defronta-se com a questão relativa a que tipo e que quantidade de capital humano deve ser produzido, caso a política queira atender a determinada demanda ou objetivos de crescimento. A economia da educação pretende esclarecer determinado nível de renda ou de crescimento através dos efeitos do sistema educacional; o planejamento educacional pretende atuar sobre o nível de renda existente ou de crescimento econômico.⁶

Daí decorre que o delineamento de uma política educacional adequada às demandas do sistema ocupacional necessitaria de dados sobre:

1) a demanda de qualificação do sistema ocupacional num momento futuro (que deve estar tão distante nesse futuro quanto o final do curso dos que hoje entram para a escola); 2) os resultados qualitativos da educação que recebem os que iniciam agora seus estudos e os seus currículos; 3) a quota de participação e êxito (resultado quantitativo da educação) atual dos que entram para a escola; e 4) a taxa de obsolescência dos resultados qualitativos e quantitativos da educação no momento de sua transposição para o sistema ocupacional.⁷

Esses dados são tão difíceis de levantar quanto os necessários ao planejamento educacional, quando se tem em vista a questão da determinação da demanda de oportunidades de instrução e vagas no sistema, que cresce em função de uma oferta desconhecida.

A relação entre sistema educacional e qualificação social da força de trabalho, no que se refere ao atendimento das exigências do sistema econômico, pressupõe (ou deveria pressupor), não somente o atendimento à demanda do sistema ocupacional, mas a garantia da ocupação efetiva e duradoura da força de trabalho, com salário contínuo e em condições de adequar-se às transformações quantitativas e qualitativas desse sistema.

Se a função de seguridade social da qualificação oferecida pelo sistema educacional aparece determinada pelas responsabilidades da educação fundamental em relação às exigências de comportamentos requeridos pelo trabalho e correspondentes virtudes gerais que lhe são necessárias, esta seria uma função definida do sistema educacional a ser resguardada pela política educacional.

Além disso, essa política seria adequada ao bem comum de uma sociedade capitalista, mostrando-se capaz de reunir os interesses do capital e do trabalho, numa espécie de "fórmula de compromisso". Entretanto, a adoção de políticas nessas bases também lida com fatores desconhecidos para sua concretização e chega, quase, a parecer utópica.

Por essa razão, a integração social e conteudística da força de trabalho qualificada e em quantidades suficientes no sistema ocupacional, através de um tipo de capacitação inespecífica a ser oferecida pelo sistema educacional, seria um problema tanto para as sociedades industriais capitalistas desenvolvidas quanto para as de capitalismo periférico, tendo em vista que a

assimilação cultural das chamadas "virtudes no trabalho" precisaria ser confiável do ponto de vista do capital.

Caberia ao Estado atuar como mediador, no sentido da criação/conservação dessa confiabilidade, mas a análise das funções do sistema educacional e dos problemas estruturais do sistema político tem demonstrado que, além da subdeterminação de instruções que a política educacional recebe de fora, ainda há limites no que tange aos recursos organizatórios, informativos, fiscais e de consenso da ação política.

A preservação da legitimidade do Estado, frente à sociedade, dependeria da manutenção da ilusão de igualdade entre os cidadãos, e da autodefesa contra a responsabilidade pelas distorções causadas pelos mecanismos econômicos de uma sociedade capitalista. No entanto, essa legitimidade é ameaçada pela pseudoneutralidade do próprio Estado.

Além disso, vem ocorrendo uma substituição da proposta de igualdade pela de equidade, cujo sentido remete à igualdade na oferta de oportunidades para o desenvolvimento de potencialidades. Ou seja, passa-se a defender, na atualidade, a oferta de iguais oportunidades aos economicamente desiguais — uma contradição que põe a nu os dissensos do discurso liberal (ou neoliberal).

Há que se observar que a criação de igualdade de oportunidades, antes e fora do mercado de trabalho, pressuporia que a política de educação do Estado pudesse estar desligada — pelo menos formalmente — dos procedimentos de troca no mercado de trabalho, o que não ocorre.

Nesse quadro de problemas estruturais, a política educacional seria o setor da política do Estado que mais se adaptaria ao papel maquilador, principalmente porque suas atribuições não podem ser referidas a determinadas classes ou grupos sociais. Essas atribuições são consideradas tão multifuncionais que não há como fazer objeções a necessidades e desejos de uma política educacional expansiva, que tenda a preencher a função de formação ideológica de estruturação da consciência social.

Isso justificaria o acelerado crescimento das funções do sistema educacional, que passaria a assumir, inclusive (embora, até certo ponto), as funções da família, já a partir da educação infantil, permitindo um incremento da ocupação da força de trabalho feminina no mercado.

Além disso, pode-se notar um movimento de "parceria" entre o sistema educacional e o empresariado no que se refere à assunção da educação profissional, dada a necessidade de se conseguir resultados mais eficientes no processo de qualificação da força de trabalho, hoje sob a égide da "competência".⁸

Enfim, o sistema de educação formal acaba tendo que tomar para si, ainda, a qualificação da força de trabalho individual, para adequá-la às exigências de uma sociedade industrial diferenciada, à medida que organiza, institucionalmente, a força de trabalho que não foi assimilada pelo sistema ocupacional, lidando com a questão da espera imposta por esse sistema, que não tem capacidade para assimilar toda a força de trabalho disponível. Tal mecanismo termina por fazer com que a estrutura da qualificação seja empurrada para cima, enquanto a quantidade de força de trabalho que poderia ser assimilada pelo mercado diminui.

Em síntese, a identificação dos problemas e contradições da política educacional do Estado estão diretamente relacionadas às funções sociais da educação e aos problemas estruturais das sociedades capitalistas industriais desenvolvidas, marcadas, principalmente: (a) pelo problema da qualificação conteudística e da criação de disponibilidade da força de trabalho; (b) pela integração social da força de trabalho nas relações de produção capitalistas; (c) pela busca de legitimidade do sistema político, que não consegue atender ao pressuposto de igualdade;⁹ e (d) pela substituição freqüente dos subsistemas sociais pela dinâmica do desenvolvimento industrial capitalista.

A superação desses problemas e contradições demandaria uma análise objetiva do sistema de ação político-administrativa, que tem se descolado, na prática, dos objetivos para ela propostos.

Uma das conseqüências indesejáveis desse descolamento estaria presente na questão da superqualificação sistemática, ao abalar as expectativas daqueles que terão dificuldades em colocar-se num mercado de trabalho ameaçado pelo desemprego estrutural — realidade esta que vem sendo sistematicamente negada pelas propostas políticas, não apenas no Brasil, mas no restante do mundo globalizado.

A produção dessa superqualificação não se dá, porém, de forma homogênea. Pode-se dizer que ela se coloca em núcleos populacionais onde o desemprego estrutural tem chegado de forma mais acentuada, enquanto nos núcleos populacionais mais periféricos, onde a modernização industrial não está fechando fábricas ou a instalação de unidades automatizadas não produz substancial oferta de empregos, o aumento de qualificação pode não ser considerado tão substantivo, bem como a pressão por essa elevação é quase inexistente.

Por outro lado, a opção pela qualificação geral também pode gerar seus efeitos colaterais, porque a integração da força de trabalho, assim qualificada, em estruturas de relações hierárquicas, tenderia a possibilitar o confronto entre o sistema ocupacional e o educacional.

As novas teorias administrativas surgem, então, com a perspectiva de manter sob controle essa ameaça, atualizando os princípios tayloristas na organização do trabalho sob a acumulação flexível, e se colocando como poderoso instrumento ideológico do capital, que vai garantindo sua reprodução e seu espraiamento por esferas da vida antes não atingidas.

Nessa direção de análise, a abordagem de Offe, conquanto mantenha sua lógica, vai de encontro, em alguns aspectos, às novas demandas por educação, requeridas a partir da incorporação de novas tecnologias e do processo de globalização, característico do novo modelo econômico em formação.

O fato é que a questão das novas demandas por educação convive com a contradição representada por tendências, ao mesmo tempo homogeneizadoras e heterogeneizadoras, que se cruzam na estruturação global do capitalismo contemporâneo, fazendo surgir novas formas de segmentação no mercado de trabalho, dando novo sentido à dinâmica de "exclusão/inclusão"¹⁰ da força de trabalho qualificada, com nuances diferenciadas nos países desenvolvidos e nos periféricos.

Esse fenômeno lança seus reflexos sobre o sistema educacional, com a defesa de posições variadas, e mesmo opostas, em torno das políticas educacionais que o orientam. Entretanto, há que se considerar que a existência de uma demanda generalizada, para toda a população, de uma educação geral e abstrata tem se feito cada vez mais exigida para a ocupação de postos de trabalho que atendem às regras do contrato tradicional, no mercado formal, e não deixa de atingir o chamado "setor informal",¹¹ que cresce em abrangência e inespecificidade.

Diante dessa realidade, há intelectuais brasileiros que situam o risco de que, sob a nova ordem tecnológica, os novos paradigmas de organização e o mercado de trabalho, possam vir a comandar as ações no campo da educação,¹² tendo em vista o alcance e a profundidade da revolução tecnológica. E não sem razão.

No contexto da atual globalização do capital, novos pontos de contato se estabelecem entre economia e educação, pois é "através dos processos de ensino-aprendizagem que os agentes educacionais produzem, reciclam e transformam recursos humanos específicos, que podem ser utilizados nas atividades econômicas de produção e reprodução."¹³

Essa relação pode estabelecer-se através de dinâmicas como: (a) formação da demanda de serviços dos agentes educativos pelos agentes econômicos, a fim de satisfazer os requerimentos da atividade econômica; ou (b) os agentes educativos podem tomar a iniciativa de antecipar ou criar necessidades de oferta, que abrem novas possibilidades à economia.

O que predomina, nessa área, é uma tendência ao entendimento de que o sistema educacional deve adaptar-se à demanda derivada de um processo de crescimento e desenvolvimento econômico previsto ou desejado, tendo como indicador de eficiência o grau de ocupação dos

recursos humanos que produz.

Além disso, a educação atua de forma complementar, no conjunto das necessidades econômicas, ao satisfazer demandas culturais de participação no acesso ao conhecimento socialmente produzido, fortalecendo ou transformando identidades individuais e atendendo a uma parte das expectativas de ascensão social.

Tomada em seu conjunto, a educação é um processo consciente de cidadania, cujo objetivo é constituir um cidadão socialmente integrado, mediante a incorporação de valores e atitudes. Nesse sentido, vai ao encontro da formação de recursos humanos, considerando-se que é sobre a base da socialização que se desenvolvem as relações econômicas.

É por essa razão que, num momento de transformação dos paradigmas que sustentam a divisão social do trabalho, cujo modelo em crise se mostra insuficiente para manter a coesão social, a educação — no seu aspecto universal — passa a ser considerada o principal mecanismo de integração e importante base de transformação da economia, ganhando nova centralidade, uma vez que, no processo de globalização, identifica-se o conhecimento — sem limites e ao alcance de todos¹⁴ — como o principal recurso econômico.

Portanto, espera-se do sistema educacional que produza, reproduza e distribua esse recurso econômico e que impulse a formação da cidadania, a partir das novas referências emergentes — embora, por trás desse discurso genérico acerca do conhecimento, estejam encobertas categorias mais específicas relativas aos saberes da força de trabalho, como o "saber fazer" e o "saber ser", que carregam em si as contradições do novo modelo. Assim, a educação vem sendo vista como a chave para o atingimento dos objetivos de transformação estrutural e, conseqüentemente, para a legitimação político-social desses objetivos.

Por outro lado, é preciso verificar que a produção dessa legitimação é liderada por atores muito específicos, a maior parte dos quais representa diretamente os interesses do capital. Os principais articuladores de propostas, no que diz respeito à América Latina, são representados por agências internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID) — propostas essas permeadas por alguns consensos e algumas contradições.

Os pontos de conexão entre essas organizações são representados pela idéia comum de um novo modelo de relação sociedade-Estado, apoiado em reformas voltadas à descentralização, privatização e desregulamentação, entre outras, com maior participação do empresariado, das organizações não-governamentais (ONGs) e das organizações sociais comunitárias; porém, assistidos pelos organismos internacionais.

Quanto às contradições, a dupla FMI-BM vê a educação como "meio", mas enquanto o FMI propõe que se deixe o mercado livre para se ajustar, o BM propõe intervenção na educação para acelerar o processo.

A proposta do Banco Mundial enfatiza a educação básica e está, prioritariamente, voltada à formação de recursos humanos requeridos pelo novo modelo de desenvolvimento, entendendo que mais educação geral gera, automaticamente, mais democracia, tendendo a definir políticas uniformes e universais, com base em decisões tecnocráticas, segundo sua racionalidade instrumental. Entretanto, carece de concretude, ao entender a relação quantidade/qualidade posta como condição da eficiência econômica, deixando em aberto que tipo de valores e atitudes devem ser incorporadas nesse processo.

UNICEF e PNUD vêem a educação como um dentre outros meios para alcançar os objetivos almejados. São agências mais orientadas por um conceito de desenvolvimento humano, pensando a educação como parte de uma política social integrada, no sentido do atendimento às necessidades básicas das parcelas da sociedade atingidas pelos efeitos perversos do

desenvolvimento econômico, vinculando o serviço educacional a serviços de saúde, saneamento básico, habitação, etc. — introduzindo, portanto, junto ao conceito de desenvolvimento, o de "ajuste", e sinalizando maior peso à participação dos setores sociais de diversas comunidades.

CEPAL e UNESCO, por sua vez, preocupam-se em antecipar a qualidade dos recursos humanos, o que se impõe no sentido de alcançar a modernização necessária à incorporação mais vantajosa aos processos globais, a partir da concepção de projetos nacionais, que invistam prioritariamente nas pessoas, não devendo relegar nenhum nível de educação (incorporando aí, inclusive, a pesquisa científica e tecnológica).

Os documentos desses organismos sugerem que a modernização produtiva deva ser alcançada a partir de uma base de criação de novas tecnologias e da expansão de pequenas e médias empresas em atividades através das quais possam atingir competitividade, numa perspectiva de adaptabilidade ao mercado mundial.

No que diz respeito à resposta dos governos, esta se manifesta através da ratificação de compromissos assumidos em relação às propostas dos organismos internacionais, colocando-se em contradição, no que se refere às condições para efetivá-los, embora essa atitude possa ser vista pelos próprios governantes como inevitável. Por outro lado, o papel desempenhado pelas ONGs traz como contribuição a idéia de pensar a educação para além da sua funcionalidade econômica.

No caso brasileiro, a atitude governamental se reflete, claramente, nas propostas mais recentes do MEC e do MTb, articuladas às propostas não só dos organismos internacionais, mas também dos representantes do setor moderno da economia.

Numa perspectiva crítica acerca das propostas dos organismos internacionais, Coraggio¹⁵ adverte que

...há algumas questões que deveriam ser encaradas por uma intelectualidade responsável: nem as empresas privadas, nem os OI, nem as ONGs, nem as organizações sociais deveriam manter-se isentas de um exame de suas estruturas internas, de suas lógicas perversas e dos desníveis entre seus discursos autolegitimadores e seus comportamentos efetivos. Se esse complexo de instituições vão encarar as novas políticas sociais, não deveriam passar elas mesmas, em algum momento, por uma reforma profunda, equivalente a que está se aplicando aos governos nacionais? Que efeitos não desejados terão aquelas políticas desenhadas por organismos que não são controlados politicamente pelos destinatários das mesmas? Que formas e relações de poder reproduzirão em escala ampliada este marco institucional? Além disso, deveria ter-se presente a responsabilidade que na América Latina têm tido os OI em relação ao desenho de políticas setoriais e inclusive de projetos nacionais hoje considerados fracassados.

Por outro lado, há um ponto que vem sendo incomodamente percebido pelos educadores e intelectuais no discurso das mais diversas origens: a aparente convergência de idéias e proposições oriundas dos mais diversos atores. E, embora haja algumas diferenças quanto a ênfases, focos e prioridades, percebe-se que, naquilo que os documentos trazem de essencial, produz-se essa artificial ressonância intersectorial.

A leitura dessa questão não é simples. Mas captar a artificialidade da convergência produzida passa, sem dúvida, por uma verificação mais detida dos discursos e das estratégias. Tomando como exemplo, para este exercício de análise, o documento CNI¹⁶ resultante da reunião dos presidentes das organizações empresariais ibero-americanas, datado de 1993 e redigido pelo Prof. Nassim G. Mehedeff (então assessor de Planejamento da Direção Nacional —, que é também Presidente da Comissão Supervisora do PACTI e PBQP e Secretário Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho), nota-se que tal documento apresenta uma visão articulada, porém encobridora de contradições que só aparecem através da lupa da análise discursiva.

Esse documento, entretanto, parece ter servido de base à elaboração do documento MEC sobre a política de educação profissional. Neste último, é utilizada, inclusive, a mesma definição do que se

espera da formação de habilidades básicas, habilidades específicas e habilidades de gestão.

No caso das propostas articuladas pelo empresariado nacional, há que se ressaltar, ainda, o fato de que essa articulação não representa a totalidade da categoria, mas uma pequena parcela da ponta do setor moderno¹⁷ — fato que pode ser confirmado através dos documentos oriundos da Confederação Nacional da Indústria, comparados a publicações dos relatórios de administração das empresas em periódicos especializados de grande circulação, como a Gazeta Mercantil.

Para tomar outro aspecto da questão, analisando as políticas educacionais articuladas e globais, Paiva¹⁸ chama a atenção para o fato de que essas políticas, com reformas e regulamentações, levadas a cabo na história recente do Brasil, consubstanciaram-se nos períodos ditatoriais e nem sempre promoveram a elevação da qualidade de ensino, com democratização das oportunidades de educação para o conjunto da população.

A ditadura Vargas promoveu, ainda que de forma incipiente, uma política dual de educação voltada, por um lado, à difusão da escola elementar e ao ensino técnico-profissional secundário; por outro, à reorganização do ensino secundário propedêutico e do ensino superior.

O período democrático-populista nada fez para atender à demanda de expansão quantitativa e qualitativa do ensino às camadas menos favorecidas da população, mantendo as reformas, levadas a efeito pelo governo Vargas, permitindo, apenas, a expansão quantitativa dos cursos secundários das escolas particulares.

O regime militar, por sua vez, praticou uma política de reforma de todos os níveis de ensino, de caráter eminentemente autoritário e antidemocrático.

A expansão da rede física tem se dado, desde há muito, de forma desordenada e priorizando o atendimento a interesses político-eleitorais.

Atualmente, seja nos documentos que apontam a visão do empresariado nacional, seja nos relativos às políticas públicas, e mesmo naqueles que apontam as propostas das centrais sindicais, está presente uma reivindicação de parcerias, indicando que a resolução dos problemas a serem enfrentados interessam a todos os atores sociais. Essas parcerias dizem respeito, fundamentalmente, às fontes de financiamento da formação profissional — que não é uma formação extensiva a qualquer setor da economia, mas — como já foi abordado —, limita-se aos requisitos de qualificação exigidos pelas empresas de ponta do setor moderno.

Para além da questão da formação profissional, todas as atenções se voltam para a educação básica como indispensável para o desenvolvimento das habilidades que se divulga serem necessárias à operação dos novos sistemas automatizados.

Nesse ponto, há muita controvérsia: os sistemas automatizados necessitam de muito menos gente para lidar com eles no nível operacional. Uma tal mobilização em torno de um setor que tende a empregar cada vez menos o contingente preparado segundo seus requisitos é um dado importante na consideração em torno do movimento do próprio capital, exigindo um estudo mais aprofundado.

Ao lado dessas questões, é fato que a situação da educação brasileira vem mudando, tanto quanto a vida social e cultural, porque o país tem passado por grandes transformações, nos últimos 40 anos, iniciadas com a montagem e expansão, em tempo recorde na história do capitalismo, de um amplo parque industrial, buscando acompanhar o modelo de desenvolvimento econômico vigente.

No que diz respeito às mudanças na área educacional, a heterogeneidade presente nas condições de trabalho, remuneração e ensino nas escolas particulares e públicas, em todos os estados do Brasil; a desqualificação técnica e intelectual dos professores, acompanhada de desvalorização social e profissional; as análises reducionistas e instrumentalistas das funções da escola como reprodutora das desigualdades sociais e o modernismo pedagógico conectado a idéias políticas tidas como progressistas, desenhariam um cenário pouco otimista.

Apesar disso, é dentro desse panorama que, a partir dos anos 90, começou a difundir-se a "centralidade da educação não apenas para o desenvolvimento socioeconômico em geral, mas para a determinação da posição relativa dos países num momento de reinserção e realinhamento no cenário internacional."¹⁹

A qualidade demandada para a educação nesse novo contexto coloca a razão crítica construída a partir de conhecimentos gerais, com ênfase à educação básica, supondo, também, uma reestruturação da educação média e superior, conforme se coloca na nova LDB (Lei 9394/96).²⁰

Nesse sentido, verifica-se a tendência de um resgate do planejamento educacional, desafiado a criar formas eficientes, capazes de efetivar um tipo de formação que ateste a qualificação real, tanto na vida profissional como na vida cotidiana, porque este tipo de qualificação se faz necessária pelas próprias conquistas sociais e culturais decorrentes da nova onda de renovação tecnológica, especialmente apoiada sobre a microinformática e o desenvolvimento das telecomunicações, de abrangência potencialmente irrestrita.

As características centrais dessa qualificação estão fortemente ligadas à noção de competência, exigindo desenvolvimento da comunicabilidade, da transferibilidade e da capacidade de lidar com o fenômeno do tempo real.

Como coloca Offe²¹, a transferibilidade entendida como meta-capacitação, deve possibilitar a capacidade de ajuste ao ritmo das ondas de renovação tecnológica, com suas conseqüências no mundo do trabalho e da vida, demandando a capacidade de adquirir novos conhecimentos.

Do sistema educacional, espera-se, portanto, que essa metacapacitação, cujas exigências passam a ser determinadas em função do desenvolvimento do pensamento teórico, analítico e sintético com alta capacidade de abstração, concentração e exatidão, e do pensamento estratégico para planejar e responder criativamente a situações novas — sempre articulados por capacidades sociocomunicativas — dê conta de possibilitar tanto a independência quanto o trabalho cooperativo em equipes multidisciplinares.

Além disso, esse sistema deve transcender a estrutura atual, devendo levar em conta questões como a da educação continuada e a da ampliação das oportunidades de natureza cultural. Desse modo, poder-se-ia supor que se encontraria superada a tendência, identificada por Offe²², de autonomização do sistema educacional, devido às definições do sistema ocupacional acerca do conteúdo das qualificações, que tendem a fazer convergir, atualmente, o lado social da qualificação em relação ao conteúdo. Mas as transformações do presente não se dão de forma tão mecânica.

Para além das expectativas que pesam sobre a necessidade de reforma do sistema educacional, naquilo que depende da organização do Estado, outras agências, ligadas a empresas, buscam interferir no processo de educação, lançando referenciais para inovações estratégicas, fundamentadas nos novos paradigmas.²³

As propostas das agências, em geral, partem da divulgação de tendências, realizada pelos países de capitalismo avançado e parecem organizar uma espécie de adaptação à realidade brasileira, apoiando-se no discurso da globalização e empurrando as empresas em direção a uma atitude modernizadora de suas estruturas e valores.

No que diz respeito à área educacional, vê-se o crescente incentivo, atualmente feito com ênfase pela mídia, às empresas para que "adotem" escolas e façam ingerências sobre as práticas existentes, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem.

Ações desse tipo não representam novidade no campo educacional e, certamente, há inúmeros fatores criticáveis na sua inserção, mas a receptividade dos educadores que atuam nas escolas não se mostra, via de regra, marcada pela resistência. Parece que se considera que esse tipo de iniciativa de agentes não ligados diretamente ao sistema educacional tem seus méritos: primeiro porque não se furtam a dar sua contribuição, a partir das suas leituras referentes às transformações do mundo contemporâneo; depois porque "dividem a responsabilidade" no que se

refere ao processo de qualificação; e ainda, porque ampliam a visão e as interferências sobre educação, numa perspectiva multidisciplinar. Além disso, nota-se, também, uma convergência das propostas em relação aos novos requisitos de qualificação, "legitimando" a prática dessas parcerias.

Há que se refletir que, na realidade concreta, as pessoas que se põem em contato para a realização das propostas políticas, oriundas de onde quer que sejam, estão mais preocupadas em fazer o seu trabalho e, sem dúvida, muitas delas acreditam estar fazendo algo de positivo e lutam por isso. Da elaboração das políticas à ação na prática da sala de aula, ocorrem processos de adaptação e acomodação, muitas vezes imprevistos e não correspondentes, necessariamente, às intenções postas pelas diretrizes governamentais, mesmo quando essas diretrizes trazem consigo mudanças estruturais no sistema.

De outro lado, Paiva²⁴ identifica que o resultado do sistema educacional, em relação ao desenvolvimento das virtudes intelectuais (já abordadas) não depende apenas da educação acadêmica, mas se relaciona a aspectos psicológicos da formação, envolvendo aquisição de competências (como correspondentes capacidades) de longo prazo.

A elevação do nível de complexidade das atividades, tanto no trabalho como no cotidiano da vida, encontra-se permeada por quatro fatores básicos que se interrelacionam: (1) a densificação da comunicação; (2) a cooperação mediatizada pelo sistema informatizado; (3) a compressão de atividades; e (4) a compactação do tempo.

O primeiro se dá por um rápido acesso à informação e pressão por processamento também rápido dessa informação; o segundo se caracteriza pela elevação da transparência e maior controle sobre o trabalho individual; o terceiro indica maior volume de atividades sobre as quais devem ser tomadas decisões de responsabilidade pessoal; e, finalmente, o quarto tem como peculiaridade a densificação da estrutura temporal.

Desse modo, não basta pensar na formação profissional, mas também na educação geral, que, para além de seu conteúdo básico, tende a tornar-se permeável à adição de habilidades e conhecimentos profissionais especializados, sujeitos a um processo de atualização constante.

As demandas objetivas da revolução tecnológica jogam por terra um tipo de modernismo ineficiente que desperdiça as oportunidades dos alunos. E isto não se dá às custas da formação para um pensamento crítico. Ao contrário: a dominância do pensamento abstrato e geral caminha junto com a possibilidade da crítica. Do mesmo modo que uma ampla informação e compreensão da lógica e dos processos não pode restringir-se à produção, espalhando-se em seus efeitos sobre a vida social. Ao abranger o conjunto das relações sociais, elas abrem caminho para a crítica apoiada sobre o conhecimento.²⁵

Com o capital se organizando para além da questão financeira, com ampla capacidade de penetrar os mais diversos setores da sociedade, os requisitos que introduzem a vida social e cotidiana nos horizontes do trabalho trazem novas possibilidades de articulação equilibradora entre a socialização familiar e a socialização escolar, conferindo a esta última o papel de consolidar virtudes e habilidades que, se espera, sejam forjadas pela primeira.

Entretanto, a discussão sobre a atual centralidade da educação pode estar encobrindo as verdadeiras razões do desenvolvimento capitalista. As relações entre educação, trabalho e desenvolvimento não são mecânicas, portanto, suas leituras não podem ser lineares.

Desse ponto de vista, aquela noção de transferibilidade ou meta-capacitação, desenvolvida por Offe,²⁶ está relacionada, também, à construção de disposições psíquicas que dêem suporte ao enfrentamento da instabilidade e das mudanças presentes no complexo processo de transformação social, influenciando na reorganização das políticas tanto sociais quanto trabalhistas, que estão por vir, não apenas no sentido da acomodação e aceitação passiva, mas no sentido do posicionamento crítico e enfrentamento consciente e conseqüente da realidade que coloca.

Então, a idéia de que a educação e seus produtos possam ser subsumidos pelo capital não pode

se constituir em elemento de paralisação de uma ação renovadora, pois "a função econômica da educação só pode se cumprir através das demais funções do sistema social".²⁷ Além disso, a ênfase no desenvolvimento da abstração e da lógica não pode servir somente aos propósitos capitalistas de produtividade e lucro, mas essa possibilidade caminha junto com a oportunidade de desenvolvimento de um cidadão crítico, apoiado sobre o conhecimento, capaz de gerar outros efeitos de sua formação para a vida social.

Uma das bandeiras dos novos requisitos de qualificação, frente à introdução da microinformática nos processos de trabalho, é a denominada educação continuada, cuja principal premissa está em "aprender a aprender", e essa proposta parece conter uma preocupação eminentemente pragmática, no sentido de formar recursos humanos adequados às novas perspectivas de mercado, acirrando a competição num panorama de escassez de empregos.

Nota-se que os avanços da tecnologia parecem jamais ameaçar a instituição escola. Ao contrário, parece consensual a idéia de que a escola é insubstituível enquanto espaço de socialização e amadurecimento das relações interpessoais, mais até do que de transmissão de conhecimento.

Certamente, o que se fará cada vez mais necessário, é que a escola substitua seus métodos tradicionais por novas formas de interação entre as pessoas que dela fazem parte e novas formas de construir conhecimento, nessa perspectiva de "aprender a aprender".

À medida que se caminhe nessa direção, é possível que a escola esteja preparando as pessoas no sentido de sua qualificação social, que exigirá maior reflexão sobre questões como índole, caráter, solidariedade, responsabilidade e outros atributos da formação da personalidade, além daqueles já demandados pelos novos paradigmas de organização do trabalho. Apesar das contradições já apontadas, há que se considerar que esse dado explica, até certo ponto, o fato de que os discursos dos mais diversos grupos de interesse, sobre a educação, parecem convergir.

Não se pode, como educador, atuando na sala de aula, no governo, na empresa ou na academia, deixar de investir na possibilidade de que talvez estejamos diante de um marco para o desenvolvimento de uma nova formação humanística que traga à luz o "homem universal e lúdico" a que se refere Schaff,²⁸ de um novo sistema de valores e uma nova cultura,²⁹ buscando impedir o acirramento da divisão entre formação geral e formação técnica, que põe em cheque a possibilidade de uma educação humanista mais completa, através do fomento de uma visão parcial do conhecimento.

É claro que, se o capital, antes, se preocupava especificamente com o ensino técnico e, hoje, passa a fazer demandas sobre a educação geral, há que se estar atento no quanto isso se relaciona à perspectiva de aprofundamento da gestão da subjetividade humana e buscar formas de enfrentamento dessa contradição, a fim de que o sistema educacional não passe — apenas — a formar consumidores de produtos, serviços e, principalmente, do conhecimento produzido pelos países de capitalismo avançado.

Assim, uma vez postos ao sistema educacional um novo rol de necessidades e determinações, faz-se necessário, no complexo contexto da globalização, além de se estruturar políticas sociais de educação coerentes e de se articular princípios pedagógicos que possam dar conta da qualificação real — levando em conta o duplo significado das expectativas que regem a nova centralidade da educação —, articular um foco permanente de leitura da interação das forças sociais (Estado, burguesia e outras classes), como propõe Ibarrola.³⁰

Ao pensar nessa direção, certamente, nos veremos diante de questões outras, que também não se esgotam em si mesmas: como a educação vem sendo historicamente encarada pelas diversas forças sociais e como tem se relacionado com cada uma delas? Pode-se dizer que haja diferenças substanciais no ideal de educação da burguesia e das outras classes sociais? Ao deslocarmos o enfoque analítico das relações capital/trabalho para uma leitura das interações entre as forças sociais (ainda que remetendo às classes sociais), não será necessário recontextualizá-las no movimento contemporâneo?

Notas

1 OFFE, Claus. "Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional". Educação e Sociedade, São Paulo, n. 35, 1990. p. 9-57.

2 Id. *ibid.*, p. 9.

3 Id. *ibid.*, p. 23.

4 Id. *ibid.*, p. 23.

5 Id. *ibid.*, p. 21.

6 Id. *ibid.*, p. 25.

7 Id. *ibid.*, p. 26.

8 Sobre o conceito de competência, de acordo com Philippe Zarifian [notas tomadas a partir da conferência ocorrida no evento da ALAS, em setembro de 1997], seu significado está relacionado à tomada de iniciativa frente aos eventos no processo operativo da produção, requerendo saberes técnicos, saberes de educação geral e atitudes de liderança (capacidade e disposição para tomar iniciativas em prol da empresa). Nesse contexto, entende-se por iniciativa, o responsabilizar-se por uma ação que transforme a produção, sendo que tal responsabilidade refere-se ao assumir os objetivos da empresa e as conseqüências das próprias iniciativas (o que pode ser traduzido na necessidade de assumir a responsabilidade por erros: o controle de qualidade deixa de ser tarefa de um setor e passa a ser responsabilidade posta sobre o trabalhador individual).

9 Talvez venha daí a substituição ideológica de "igualdade" por "equidade".

10 Sob o manto dessas duas categorias, estão encobertas contradições pouco investigadas, que estão ultrapassando o conceito clássico de classe social.

11 Eis aí uma categoria cuja conceituação tem servido mais para complexificar do que explicar: a denominação "setor informal" guarda atividades do setor terciário, atividades exercidas fora dos padrões do contrato formal do mercado de trabalho, atividades incluídas no processo de terceirização.

12 PICANÇO, Iracy Silva et alii. Revolução tecnológica. Campinas: Papirus, 1992. p. 53-58. Coletânea CBE Trabalho e Educação.

13 CORAGGIO, José Luis. Economía y educación en América Latina: notas para una agenda de los 90. Papeles del CEAAL, Chile, CEPAL, n. 4, 1992.

14 A consideração de que o conhecimento socialmente produzido possa estar ao alcance de todos é ideológica, na perspectiva liberal. O que ocorre é que as novas tecnologias de informação disponibilizam informações que não são igualmente selecionadas, acessadas e incorporadas por qualquer indivíduo, até porque os sistemas de acesso não estão franqueados a qualquer pessoa nem as pessoas estão todas formadas para acessar informações ou produzir conhecimento relevante.

15 CORAGGIO, José Luis. (1992) *op. cit.*, p. 11.

16 CNI. Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários. Salvador, 1993. VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas.

17 Percebe-se que as linhas gerais do discurso sobre educação parecem partilhadas, sem nuances, entre educadores, empresários, políticos e sindicalistas, quando uma análise mais acurada pode demonstrar sérias diferenças quanto aos conceitos atribuídos a determinadas categorias, como "aprender a ser", "competência" e "empregabilidade", por exemplo.

18 PAIVA, Vanilda. Que política educacional queremos?. Educação e Sociedade, São Paulo, no. 21, p. 121-139, 1985.

19 Id. Livres reflexões sobre centralidade da educação e novos significados do ensino profissional. [S.l.: s.n.] 1994. Mimeo.

20 BRASIL. Leis, Decreto. Decretos. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1987. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

21 OFFE, Claus (1990) *op. cit.*

22 Id. *ibid.*

23 A fim de exemplificar esse movimento, pode-se tomar não apenas as agências do chamado Sistema S (Senai e

Senac), mas também o movimento de intenso investimento das instituições de ensino superior, em geral, em cursos de extensão, especialização, aperfeiçoamento e treinamento profissional, realizando, ou não, parcerias com empresas, bem como de agências de consultoria que vêm ampliando sua atuação nessa área.

24 PAIVA, Vanilda. (1994) op. cit. p. 11 em diante.

25 Id. *ibid.*, p. 13.

26 OFFE, Claus (1990) op. cit.

27 Id. *ibid.*, p. 3.

28 SCHAFF, Adam. A Sociedade Informática, São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

29 Ainda que se queira estar atento para não cair no idealismo burguês.

30 IBARROLA, M. La política de formación para el trabajo: cuatro desafíos para la investigación educativa. In: OREALC. Enfoques y experiencias sobre evaluación en educación de adultos. México: UNESCO, 1988. Retablos de Papel, n. 17, p. 77-95.

| [Voltar](#) |
