

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

***DA QUALIFICAÇÃO À COMPETÊNCIA:
DOS FUNDAMENTOS AOS USOS – O PLANFOR COMO
DISSIMULADOR DE NOVOS “CONCEITOS” EM EDUCAÇÃO***

Remi Castioni

**Campinas
2002**

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

DA QUALIFICAÇÃO À COMPETÊNCIA:
DOS FUNDAMENTOS AOS USOS – O PLANFOR COMO
DISSIMULADOR DE NOVOS “CONCEITOS” EM EDUCAÇÃO

Remi Castioni

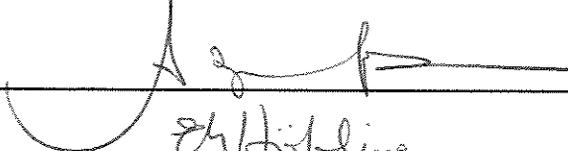
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Inês Rosa

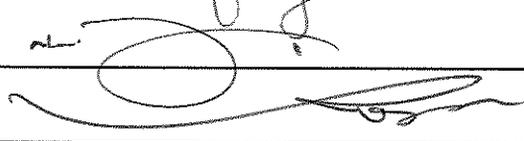
Este exemplar corresponde à redação final da
Tese defendida por Remi Castioni
e aprovada pela Comissão Julgadora
Data: 13 / 11 / 2002



Prof. Dr^a Maria Inês Rosa

COMISSÃO JULGADORA:







Campinas
2002

200304417

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gilденir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Castioni, Remi.

C278d Da qualificação à competência : dos fundamentos aos usos – o PLANFOR como dissimulador de novos “conceitos” em educação / Remi Castioni. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Maria Inês Rosa.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Qualificações profissionais. 3. Competência e desempenho.
4. Políticas públicas 5. Ensino profissional. I. Rosa, Maria Inês. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-161-BFE

RESUMO

O trabalho discute o conceito da qualificação profissional e o seu movimento em direção à noção de competência(s), que está em voga nos dias atuais. Enfocamos os significados de ambos os temas – qualificação e competência –, expressos mediante conceitos e noções, e o uso que deles são feitos por parte dos atores do Mundo do Trabalho (governo, empresários e trabalhadores), principalmente, a partir de 1995, com a promoção por parte do Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil - MTE, do Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR. A promoção de ações regulares a partir de então – financiadas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT –, incorporou, como “questão de ordem”, termos carregados de significados e fundados em outros países, como competências, habilidades e empregabilidade, sem as necessárias mediações. Estes termos estariam sendo usados como resposta à crise do emprego enfrentado atualmente pela sociedade e subsidiando a adoção de políticas públicas no campo do emprego e da educação. Com ênfase nesta nova terminologia, foram estruturadas políticas de reforma da educação brasileira, tendo como referencial a *dissimulação* proporcionada pelo PLANFOR. A elaboração de Leis, Decretos, Parâmetros e Diretrizes Curriculares no campo da educação e, a introdução de Sistemas de Avaliação, como o SAEB, ENEM e PROVÃO, estariam preparando o País para a adoção de Centros de Certificação de Competências. Estes teriam por finalidade, a certificação dos trabalhadores da mesma forma como são certificados produtos e processos com base nas normas ISO 9000 e 14000, revelando assim uma vinculação exacerbada da educação às demandas do setor produtivo. A adoção de tais instrumentos estariam se configurando na construção de novos comportamentos, de um *dever-ser*, em oposição ao caráter social da qualificação. Assim, para os trabalhadores a construção das suas trajetórias passaria a ser determinada não mais por processos de aquisição de conhecimentos – seja na escola ou no processo produtivo, e validada socialmente –, mas pela dependência cada vez maior dos desígnios do capital que os concebe na forma de demonstração de resultados. Para tanto, as orientações da psicologia behaviorista e da Teoria do Capital Humano - TCH são reelaboradas para dar sustentação a esse movimento e com base na noção de competência, estariam se operando modelos de avaliação, que teriam sido produzidos pelo atual processo de reestruturação produtiva. Uma visão determinista entre a base técnica e o conteúdo dos saberes é que teria propiciado o elemento concreto para a adoção de tais práticas no campo da educação. Para atingir tais objetivos, o Estado contou com importante aliado para a *dissimulação* da noção de competência. Sua difusão ocorreu por intermédio das Centrais Sindicais e dos Sindicatos de Trabalhadores, que se beneficiaram de volumosos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. Na tentativa de encontrar formas de financiamento da estrutura sindical, os sindicatos se enredaram no discurso da qualificação e acabaram por reproduzir, com raras exceções, os “conceitos” formulados pela política estatal. A *dissimulação* e a difusão dos novos “conceitos” exigidos pelas novas formas de organização da produção e seus efeitos foram avassaladoras sobre o mercado de trabalho, onde sucumbiram, inclusive, àqueles que deveriam ser seus principais críticos. Isso explicaria, em boa parte, o sucesso alcançado pelas novas práticas no campo educacional.

ABSTRACT

This work discusses the concept of professional qualification and its movement to the notion of competence(s), a current vogue nowadays. It focuses on the meaning of both the subjects – qualification and competence –, and the way they have been used by the actors of the so called “World of Job” (government, entrepreneurs and workers), mainly, since 1995, when the Brazil’s Ministry of the Job and Employment (MTE) put in practice the National Plan of Professional Education - PLANFOR. The implementation of regular actions from then on, financed with money of the Workers Assistance Fund (FAT), a special fund created to finance unemployment benefits, incorporated as watchwords terms in use in other countries, as competences, abilities and employability, without the necessary mediation. These terms would be being used as reply to the job crisis, faced currently by the society, and would be subsidizing the adoption of public politics in the field of the job and education. With emphasis in this new terminology, politics of reform of the Brazilian educational system have been structured, with the dissimulation given by the PLANFOR as reference. The elaboration of laws, decrees and curriculum parameters and guidelines in the field of the education and the introduction of systems of evaluation, as the SAEB, ENEM and PROVAO, would be preparing the Country for the adoption of Centers of Certification of Competences. They would have the purpose of workers certification in the same way as products and processes are certified on the basis of norms ISO 9000 and 14000, disclosing them a comprehensive link between education and the needs of the productive sector. The adoption of such instruments would configure new behaviors of ought to be in opposition to the social character of the professional qualification. Thus, for the workers, the construction of their careers would not be determined anymore by processes of acquisition of knowledge, either in the school or in the productive process, and to be socially validated, but would rely more and more on the designs of the capital that conceives them to yield outcomes. This way, the behaviorist school guidelines and the Theory of Human Capital - TCH have been remodelled to give support to this movement and, on the basis of competence notion, evaluation models that would had been yielded by the current process of productive reorganization would have been operating. A determinist link between the technical framework and the the content of knowledge would have propitiated the actual environment for the adoption of such practices in the field of the education. To reach such objectives, the State relied upon important ally for the dissimulation of the competence notion. Its spreading took place with the help of the labor and trade unions, who had benefited themselves with financial resources of the Workers Assistance Fund (FAT). In the search of new ways to finance their structure, the unions entangled themselves in the speech of the qualification and finished reproducing, with rare exceptions, the “concepts” formulated by the state politics. The dissimulation and the spreading of the new “concepts” demanded by the new forms of organization of the production and their effects had been overwhelming on the job market and even the would be most severe critics succumbed to them. In a great deal this would explain the success that the new practices reached in the educational field.

*Ao Gabriel, meu filho,
e a Marcelinha, minha sobrinha,
que na idade adulta possam encontrar um
Mundo melhor do que este que aqui trago.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de um processo de convencimento. Para um economista, formado nos princípios da racionalidade, dedicar-se ao estudo da educação numa perspectiva crítica passaria, antes de tudo, por convencer-se a si mesmo. Nesse sentido, dedicar estas linhas a pessoas que me ajudaram nesse processo é um tributo com a própria causa empreendida, pois o convencimento não é apenas individual ele também o é coletivo com aqueles que constroem a história.

Primeiramente existe a origem, e nela, os meus pais, Lourdes e Reni, me estimularam desde o início e me possibilitaram a dar os primeiros passos na vida acadêmica, começando pelas primeiras séries do curso primário, o Seminário dos Paulinos onde pude continuar os estudos, o curso técnico e depois a Universidade. Sair dos rincões do Rio Grande do Sul, de um lugar bonito expresso na tradução tupi-guarani, Cotiporã e chegar até a Unicamp em Campinas, foi um longo percurso. Meus irmãos Alexandra e Roni, nas suas peculiaridades, deram também o sentido a essa trajetória.

Decididamente, os últimos 10 anos foram determinantes para esse “namoro” e “casamento” com a educação. Os anos que passei no DIEESE e, particularmente, na assessoria do Centro dos Professores do Rio Grande do Sul – CPERS/Sindicato foram fundamentais para mergulhar nas problemáticas que aqui apresento sobre educação e trabalho. Antes mesmo, na minha formação de Técnico em Contabilidade para dar os primeiros passos em economia e, logo em seguida, despertar o gosto pela pesquisa e pela investigação, tive um grande aliado, Luiz Antônio Alves, meu primeiro professor de economia, a quem sou grato pela descoberta desse espírito de ir atrás dos detalhes.

Sou muito grato a minha fiel companheira Alda – a quem conheci na minha primeira passagem pela Unicamp em 1992 –, pelo tempo que soube esperar e por acreditar que era possível chegar onde estou chegando.

Os anos seguintes e a passagem pela Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho – SERT foram decisivos para o convencimento na análise do objeto que aqui apresento. O convívio no âmbito do Programa Estadual de Qualificação Profissional do Estado de São Paulo – PEQ/SP e as tentativas de construir um processo de elaboração e gestão das novas formas de implementação de uma política séria, emancipadora e com a criação de mecanismos transparentes fizeram de Luís Antônio Paulino e Iraci Aguiar de Medeiros meus grandes confidentes para discutir as necessárias mediações do tema educação e trabalho. Além deles, a colaboração para as discussões sobre o mercado de trabalho com Luciana Cristina Lenhari e Dulce Helena Cazzuni foram sempre muito gratificantes. A partir da SERT também, o reencontro com Sebastião Lopes Neto do IIEP, foi muito importante para fazer uma reflexão crítica sobre a qualificação dos trabalhadores e também sobre a relação do movimento sindical com o tema da qualificação.

O encontro com professores da equipe de avaliação da Fundação Unitrabalho na SERT, me levou à Maria Inês Rosa, que me foi apresentada por Newton Bryan, ambos da Faculdade de Educação da Unicamp, e depois à Lúcia Bruno, da Faculdade de Educação da USP, que importantes contribuições deram a este trabalho. Além disso, o professor Celso João Ferretti, ao me receber como ouvinte no seu curso no Programa de Educação: História e Filosofia da Educação da PUC-SP, me aproximou de referenciais que até então eu não conhecia.

A Maria Inês sou duplamente grato, primeiro, por ter me conduzido nessa jornada desde o Mestrado, e ter me apresentado a autores que me ajudaram a problematizar as “verdades”, que na minha formação de economista aprendi a reproduzir. Segundo, por sua incansável dedicação em ler as linhas e as entrelinhas do que aos poucos eu ia apresentando e mostrar outros caminhos daqueles que só a persistência na investigação consegue encontrar.

Aos professores e colegas da Faculdade de Educação da Unicamp e aos membros do Grupo Trabalho, Cultura, Educação – GETCE, pelos momentos que pudemos juntos refletir sobre as problemáticas que aqui apresento. E ainda aos funcionários da Comissão de Pós-Graduação, sempre a postos para qualquer eventualidade.

Aos meus colegas da área de Desenvolvimento Local do SEBRAE-SP, pelo entendimento e compreensão dos momentos que mais precisei.

Por último a todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo da educação que acreditam nas utopias. Sem elas talvez seja quase impossível buscar a formação de um novo Homem. Muitas utopias terão que ser lançadas para alcançar este fim.

Idéias adquiridas por nossa inteligência, incorporadas a nossos pontos de vista e forjados em nossa consciência são cadeias das quais não podemos nos libertar sem esforço doloroso.

Karl Marx

Se pudermos mostrar que, na magia considerada em sua totalidade, reinam forças semelhantes àquelas que agem na religião, teremos demonstrado dessa maneira que a magia tem um caráter coletivo idêntico ao da religião. Só nos restará, então, fazer ver como essas forças coletivas foram produzidas, não obstante o isolamento em que, segundo parece, se encontram os magos, e seremos levados a conceber a idéia de que esses indivíduos limitam-se a se apropriar das forças coletivas.

Marcel Mauss (1974). “Esboço de uma teoria geral da magia”. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária/EDUSP

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
<i>Metodologia e Apreensão da Realidade a partir da Pesquisa.....</i>	4
CAPÍTULO - 1 A EDUCAÇÃO COMO SOLUÇÃO PARA A CRISE DO EMPREGO....	9
1.1- Objetivos Subjacentes ou Declarados da Política.....	12
1.2- A Importância da Educação para a Nova Fase do Capital.....	21
CAPÍTULO - 2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A CONFORMAÇÃO DE UM NOVO MODELO DE PRODUÇÃO – a ênfase na educação como necessidade de adaptação	35
2.1 - Reestruturação Produtiva	39
2.1.1 - A globalização	40
2.1.2 - A qualidade da política pública	41
2.1.3 - A questão da tecnologia.....	44
2.2 - Reestruturação Produtiva no Brasil	47
2.3 - Sobre as Causas do Problema do Emprego	50
2.4 - Reestruturação, Educação e Trabalho	55
CAPÍTULO - 3 O PRIMEIRO FUNDAMENTO: A QUALIFICAÇÃO	77
3.1 - A Qualificação em Georges Friedmann	82
3.1.1 - A duração da formação.....	86
3.1.2 - A estrutura das qualificações.....	86
3.1.3 - Sobre a mecanização	88
3.1.4 - Sobre o esmigalhamento dos saberes	88
3.2 - A Qualificação em Alain Touraine.....	105
3.3 - A Qualificação em Pierre Naville.....	109
3.3.1 - Sobre trabalho qualificado.....	110
3.3.2 - Sobre habilidade e conhecimento	110
3.3.3 - Sobre a eficiência econômica	111
3.4 - A Qualificação em Harry Bravermann.....	116
3.5 - A Construção Social da Qualificação.....	123
CAPÍTULO - 4 O SEGUNDO FUNDAMENTO: A COMPETÊNCIA.....	129
4.1 - O Deslizamento do Conceito de Qualificação para a Noção de Competência e seus Usos Práticos.....	130
4.2 - A Construção da Noção de Competência – o domínio pedagógico.....	144
4.3 - O Debate da Qualificação <u>versus</u> Desqualificação.....	154
4.4 - A empresa qualificante na visão da administração.....	161

CAPÍTULO - 5	O MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO DO BRASIL COMO	
<i>DISSIMULADOR DE NOVOS “CONCEITOS” EM EDUCAÇÃO</i>		171
5.1 - A Trajetória da Educação Profissional		171
5.2 - A Origem do PIPMO e a criação do CODEFAT		181
5.2.1 - A origem do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT e o seu Conselho Tripartite		184
5.3 - A Construção do PLANFOR		189
5.3.1 - A “semente” Lançada no Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade – PBQP		189
5.3.2 –A formulação dos empresários		194
5.3.2.1 - A incorporação das formulações empresariais pela política pública		197
5.3.3 - A formulação dos trabalhadores		205
5.3.4 - A formulação do governo		212
5.4 - A (des)articulação da SEFOR/SEMTEC		218
5.5 - Rumo aos Centros de Certificação de Competências		227
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>		239
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>		245

INTRODUÇÃO

A finalidade desta pesquisa foi a de identificar os fundamentos que embasam os significados tanto da qualificação profissional, utilizados até o final dos anos 80 do século XX, como os de competência empregados nos dias atuais. Assim, a trajetória consistiu em discutir o surgimento das idéias que nortearam a construção do conceito de qualificação e às que têm lugar hoje, sustentando o debate sobre a chamada noção de competência. Além disso, procurou-se avaliar a transposição das orientações gestadas nos países do Norte, tendo por guia os organismos internacionais: BIRD/Banco Mundial, BID, OIT etc., e tornadas “modelos” para o Brasil, principalmente quando o debate a favor do chamado “novo modelo de trabalhador” foi assumido tanto por empresários como pelos trabalhadores, sem nenhuma mediação.

A partir dessa identificação problematizou-se o conceito de qualificação profissional em direção à noção de competência, enfocando seus significados e o uso que deles foi e é feito pelos atores do Mundo do Trabalho.

Para a presente reflexão, consideramos que a qualificação é um conceito porque tem uma referência coletiva, que concerne ao emprego/ocupação numa sociedade contratual regida pelo *salariato*, que regula a inserção dos trabalhadores no interior das estruturas hierárquica funcional e salarial. É em torno dessa inserção que também se explicita (opera) a contradição entre capital e trabalho e, por conseguinte, as reivindicações dos trabalhadores, a partir das atividades reais de trabalho por melhorias das condições de trabalho e de salário. Já a competência é tida como noção porque tem referência estrita ao indivíduo, abstraído das relações sociais em uma sociedade configurada por relações de troca mercantis capitalistas. Desse modo, o indivíduo é considerado isoladamente e, como *homo oeconomicus*, assume a condição de portador de valor de uso, o qual dispõe e

controla como lhe convém, não estando, portanto, sob as injunções das relações mercantis. Nesse trabalho de reinversão operada por essa orientação, o indivíduo é tido como aquele que aliena o seu valor de uso na condição de valor de troca; sob essas relações, então, ele controlaria seu valor, no entanto, o que ocorre é o contrário, pois essas relações dependem do capital que disciplina esta relação. A máxima de Jean-Baptiste Say, do século XIX, conhecida como a Ley de Say, que diz que *a oferta cria sua própria demanda*, foi revigorada para dar sustentação ao debate desse deslocamento conceitual – qualificação e competência –, afirmando-se que, agora, os indivíduos possuidores das competências exigidas pelo mercado teriam mais chances de se inserirem no mercado de trabalho.

Tomou-se por referência o Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR, que se constitui, a nosso ver, um programa encarregado de elaborar e *dissimular* os comportamentos que os trabalhadores deveriam possuir para enfrentar a nova fase do sistema capitalista. Tem-se como hipótese que o PLANFOR, nessa atividade ideológica, utiliza-se dos fundamentos – qualificação e competência –, dando-lhes outros sentidos. A consequência dessa utilização é a *dissimulação* tanto dessa prescrição de comportamentos quanto da própria utilização em questão.

O PLANFOR, a nosso ver, ao mesmo tempo que promove a difusão dos novos “conceitos” em educação, agora sob a égide da competência com ênfase nas novas noções do Mundo do Trabalho – empregabilidade, laborabilidade, trabalhabilidade –, proporciona, através do deslizamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência, a *dissimulação* de que é através da educação que o trabalhador alcançaria uma posição no novo mercado de trabalho.

Essa *dissimulação* é a expressão mesma daquela atividade ideológica, anteriormente assinalada. Nesse sentido, mediante a *dissimulação*, objetiva-se a prescrição dos comportamentos dos indivíduos para que eles assumam e, para tanto, se comportem, como “grandes mercadores de si”. A crise do emprego passa a ser respondida, desta forma, não pela incapacidade que o modelo econômico atual apresenta para resolver esta questão, mas sim pelo fato de que são eles, os trabalhadores, os responsáveis pela sua trajetória no mercado de trabalho. Por intermédio da educação tenta-se essa modelação e dá-se novo sentido a teses desenvolvidas no terreno da psicologia behaviorista e aos princípios da

Teoria do Capital Humano – TCH, da segunda metade do século XX. No seu papel de *dissimulador*, o PLANFOR contou com um importante aliado, os sindicatos de trabalhadores que, com acesso a fontes de financiamento do programa, reproduziram, com raras exceções, os “conceitos” formulados por essa política pública.

A partir do PLANFOR – um programa com alcance planejado e voltado a capacitar trabalhadores desempregados –, mobiliza-se os sindicatos para assim, conjuntamente, cumprir essa tarefa. Com isso, “aplana-se o terreno” para a política educacional de caráter geral. A partir de então, a política pública da educação assume os mesmos pressupostos contidos nessa ação proporcionada pelo PLANFOR, para instrumentalizar, na forma refinada de leis, decretos, parâmetros e diretrizes, um complexo sistema que dá sustentação à moldagem dos novos comportamentos exigidos pelo mercado. Rapidamente, e sem nenhuma resistência, o MEC incorpora questões carregadas de significados e em pouco tempo faz chegar às salas de aula, pelo País afora, os comportamentos exigidos pelas empresas.

O arguto pensador mexicano, Octavio Paz (1992: 30-44) em *O Labirinto da Solidão*, ao analisar o comportamento da sociedade mexicana nos inspira também a nomear de *dissimulação* o papel desempenhado pelo PLANFOR. Muitas das suas reflexões, no capítulo segundo que trata das *Máscaras Mexicanas*, exprimem muito bem o que apreendemos nessa pesquisa:

“O simulador pretende ser o que não é. Sua atividade reclama uma improvisação constante, um ir sempre adiante, entre areias movediças. A cada minuto é preciso refazer, recriar, modificar o personagem que fingimos, até que chega um momento em que realidade e aparência, mentira e verdade se confundem. (...)”, (p. 40).

“Se, pelo caminho da mentira, podemos chegar à autenticidade, um excesso de sinceridade pode levar-nos a formas refinadas de mentira (...)”, (p. 40 et seq.).

“A simulação é uma atividade parecida com a dos atores e pode ser expressa por tantas formas quantos personagens fingimos ser (...)”, (p.41).

“Simular é inventar ou, melhor, aparentar e assim elidir a nossa condição. A dissimulação exige maior sutileza: quem dissimula não representa, mas sim quer se tornar invisível, passar despercebido – sem renunciar ao seu ser (...)”, (p. 42, grifos nossos).

“Não só dissimulamos a nós mesmos e nos tornamos transparentes e fantasmas; também dissimulamos a existência de nossos semelhantes. (...)”, (p.43).

Metodologia e Apreensão da Realidade a partir da Pesquisa

Em todo o momento, utilizou-se como método o processo de reconstrução histórica das ações que marcaram a introdução do PLANFOR por termos identificado nele o *dissimulador* dos novos “conceitos” em educação. Com isso, apreende-se a partir do geral a singularidade dos fatos que deram origem ao surgimento desse programa, que condições foram propícias para a sua organização e implementação e quais finalidades ele serviu. Isso que afirmamos encontra guarida em FRANCO (1992), quando afirma que para se entender a relação trabalho-educação, a partir das políticas públicas, no caso, a educação, deve-se considerar as determinações mais gerais do objeto e sua relação com à singularidade dos fatos empíricos e destes voltar-se ao geral, para essas determinações, apreendendo-os nas suas mediações específicas e na sua particularidade histórica: duração, espaço e movimento da realidade, sob a ação cotidiana dos homens. Da mesma forma também é isso que nos recomenda OFFE (1990:13), quando nos diz: *“O que se coloca no cerne da análise sociológica orientada para a compreensão da escola, da universidade e da educação profissional dentro da sociedade global não é o que, nem de quem partem as intenções que orientam o sistema educacional e sua reforma, mas que estruturas ele cria e transforma – e que interesses ele está aberto e a quais permanece fechado (...)”*.

A difusão dos novos “conceitos” partem do PLANFOR, os quais foram sendo assumidos pela política educacional. Ele constitui o universo de análise e não a política educacional propriamente dita, embora esta também seja objeto das nossas considerações. Poderá aparecer, em dado momento da nossa reflexão, que estejamos considerando a política educacional e não o PLANFOR, pelo fato deste programa utilizar termos que são comuns à política educacional: educação, (re)qualificação, competências, etc. Isso, entretanto, nos conduziu a apreender o real significado das mudanças implementadas no campo da educação e como, rapidamente, conceitos, formas e modelos oriundos dos países do Norte e da esfera da produção foram transpostos para a sociedade – esfera pública – na forma de uma política pública expressa na forma de leis, decretos, portarias, resoluções, diretrizes e parâmetros.

Para essa análise lançamos mão de documentos tanto governamentais como de entidades de representação dos empresários (CNI, e aquelas sob sua coordenação: SENAI e SENAC) e dos trabalhadores (CUT, CGT e Força Sindical) que contribuem para organizar um quadro de referências sobre a construção dos “conceitos” e a sua instrumentalização.

A pesquisa compreendeu os últimos cinqüenta (50) anos do século XX, porque é neste período que surgem trabalhos sistemáticos enfocando o tema da qualificação profissional.

Nesse sentido, no primeiro capítulo apresenta-se uma análise do papel desempenhado pela educação para cumprir o papel de *dissimulação*.

No segundo capítulo, apresenta-se um modelo teórico de análise sobre a chamada reestruturação produtiva, que nos ajudou a entender o processo de transformações na economia, em particular, na base produtiva, que em parte explica como isso foi sendo assumido pela educação. O processo de reestruturação produtiva, em curso tanto nos Países do Primeiro Mundo como no Brasil, é um aspecto central em nossa pesquisa, e esta questão é de suma importância pois depreende-se daí todo o debate que pretendemos travar. Conforme nossa hipótese, é a mudança da base técnica que proporciona novas formas de organização da produção e que também impõe a demanda por novos conteúdos do trabalho. Estes seriam contemplados pela educação, entendida como formação e (re)qualificação e, em particular, seriam determinados por indivíduos possuidores de competências. Isso a nosso ver, constitui-se no determinismo da base técnica sobre o conteúdo dos saberes; que apontamos acima.

No terceiro capítulo, os fundamentos teóricos da qualificação foram considerados a partir de dois autores fundamentais: Georges Friedmann (1902-1977) e Pierre Naville (1904-1993), não só por serem representativos dessa discussão, mas também por serem reconhecidos como “fundadores” da Sociologia do Trabalho devido suas produções teóricas nas décadas de 1940 e 1950, na França. A partir destes autores, destaca-se o que nomeamos de primeiro fundamento, o conceito de qualificação, estabelecendo um paralelo com o que hoje denomina-se de competência (s).

A noção de competência constituiu-se no segundo fundamento que encerra o debate atual e é abordada – novamente por intermédio de dois autores franceses –, Yves Schwartz e Philippe Zarifian, dada a contribuição de ambos para este debate, particularmente o primeiro autor, ao problematizar o deslizamento do termo qualificação à competência. Uma questão a destacar é que a França sendo o berço desta nova disciplina, a Sociologia do Trabalho, produziu quase todos os referenciais sobre o tema. O debate sobre a qualificação representa pelo menos metade da pesquisa acadêmica. O que em parte explica a rica produção empreendida por àquele País¹.

No último capítulo, o quinto, aborda-se como o Ministério do Trabalho, a partir da sua Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR, organizou, produziu e difundiu uma vasta coleção de documentos que serviu de base para a implementação dos novos “conceitos” presentes hoje na política pública da educação. O fato é que este processo contou com a colaboração efetiva dos sindicatos de trabalhadores, que se encarregaram, com raras exceções, de reproduzir, integralmente, as novas formas de recrutamento exigidas pelo capital.

Destaque-se, para que não pareça lapso da nossa parte e nem desconhecimento, nem tampouco naturalização dos fatos, a frágil organização da sociedade brasileira no que se refere a negociação do “social”. Ao contrário dos países avançados, em particular na França, todo o processo que pressupôs a qualificação profissional e a organização do mercado de trabalho era negociado pelos atores sociais, por meio das suas representações, o que de alguma forma conferia à qualificação a sua construção social. Ou seja, há todo um patrimônio, em particular na França, voltado para a manifestação e solução dos conflitos na esfera do trabalho.

No Brasil, ao contrário, essa construção social ocorre com a subordinação do sindicato dos trabalhadores aos interesses do patronato e do Estado. Liberdade e organização sindical, negociação por local de trabalho, nada disso se constitui como direito dos trabalhadores. E, em parte, esta fragilidade explica como rapidamente o Brasil foi o País que difundiu rapidamente os novos “conceitos” reiterados pelo PLANFOR e que

¹ DADOY, MIREILLE, (1987). “La notion de qualification chez GEORGES FRIEDMANN”. *Sociologie du Travail*. N° 01, p.15-34.

rebate no mercado de trabalho como sancionadores do acesso a ele. Digo, em parte, porque foi a nossa fragilidade de organização social que propiciou o surgimento desses novos experimentos no campo educacional.

Uma outra condição, sem dúvida, foi a crise do mercado de trabalho que se abateu sobre as formas de financiamento da estrutura sindical, que rapidamente encontrou no PLANFOR a sua fonte de custeio, a ponto de hoje significar mais da metade de suas receitas, ou seja, do financiamento desta estrutura. Não imaginavam os dirigentes que o simples acesso aos recursos do FAT consistiria também em reproduzir “conceitos”, muito bem delineados pelos formuladores da nova ordem dos mercados. As quatro Centrais Sindicais – CUT (Central Única dos Trabalhadores), Força Sindical, CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores) e SDS (Social-Democracia Sindical) –, que têm assento no Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - CODEFAT, possuem contratos significativos em nível nacional e as demais Centrais ou os sindicatos de trabalhadores não representados por aquelas utilizam-se de contratos/convênios em nível dos Estados. Contando com as Organizações Não-Governamentais – ONGs e outros “parceiros” da sociedade civil, como o PLANFOR os chama, criou-se uma ampla rede de difusores que sedimentaram “conceitos”, raramente questionados, mas que tinham alcance planejado. É isso que se propõe mostrar.

CAPÍTULO - 1 A EDUCAÇÃO COMO SOLUÇÃO PARA A CRISE DO EMPREGO

O debate em torno dos temas educação, (re)qualificação profissional e competência(s) irrompeu o século XXI e transformou-se em assunto prioritário nas discussões que envolvem o tema “trabalho”. Nas últimas décadas do século passado, em particular ao longo da década de 90, tanto nos países desenvolvidos como nos chamados agora “emergentes” – o caso do Brasil, que até bem pouco tempo atrás era classificado de “em desenvolvimento” –, a discussão envolvendo esses temas, recobertos de “conceitos” e significados, já mobilizava boa parte das preocupações da sociedade. Sobre a questão da falta de “trabalho” e, conseqüentemente, do desemprego, foram e continuam sendo apresentadas possíveis alternativas tendo sempre a educação como elemento estruturante da ação da política pública. Em nosso País, bem como em outros, a visão predominante, especialmente dos governos, seria que boa parte das causas do desemprego estariam ligadas à falta de educação e/ou formação profissional. No Brasil, o tema antes restrito ao ambiente acadêmico e aos órgãos responsáveis pela sua gestão – ministérios e agências de formação profissional –, tornou-se referência obrigatória em qualquer debate. É difícil não encontrá-lo nas pautas dos principais encontros sejam eles de educadores ou dos atores do Mundo do Trabalho – empresários e trabalhadores ou seus representados –, a partir de 1995.

O desencadeador desse processo foi o Plano Nacional de Educação Profissional – PLANFOR, implementado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR, ligada ao Ministério do Trabalho e Emprego - MTE. Com base na

Resolução nº. 126 de 13/10/1996 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - CODEFAT (formado por empresários, trabalhadores e governo), foram estabelecidas diretrizes entre as quais, a de qualificar ou requalificar anualmente, a partir de 1999, 20% da População Economicamente Ativa – PEA, ou 15 milhões de trabalhadores².

Um fator importante a destacar é que, a partir de 1995, ações de formação profissional contaram com um fluxo anual permanente de recursos da ordem de R\$ 300 milhões (médias anualizadas) provenientes do FAT. Somados a este, os recursos do Sistema “S” (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural-SENAR e Serviço Nacional de Aprendizagem nos Transportes-SENAT), provenientes da folha de pagamento das empresas, cuja tributação incide sobre a respectiva atividade econômica a que elas pertencem e, ainda, os orçamentos das redes das escolas técnicas de todos os níveis, estima-se que o montante de recursos mobilizados pela educação profissional pode atingir a algo como R\$ 5 bilhões/ano, aproximadamente 0,5% do Produto Interno Bruto - PIB ou 2,0% do orçamento da União, segundo valores de 1999, a partir do IBGE e do Balanço Geral da União, respectivamente³.

Tal programa deve neste 8º (oitavo) ano de existência, implementado ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC, superar a meta de atendimento de 15

² A partir de 1999, a meta de atendimento de 20% da PEA foi postergada para 2002. Esta modificação foi determinada pela Resolução nº 194 de 23 de setembro 1998 do CODEFAT (Publicada no DOU. em 29.09.98 – seção 1 – pag. 7). A partir desta Resolução também, o PLANFOR passou a chamar-se de Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador e a SEFOR foi transformada em Departamento de Qualificação Profissional – DEQP da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE, estrutura atual do Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil. A SPPE incorporou a então SEFOR e a Secretaria de Política de Emprego e Salário – SPES, que era responsável pela administração do Sistema Nacional de Emprego – SINE. O PLANFOR é implementado por meio de Planos Estaduais de Qualificação (PEQs), em convênio com as Secretarias Estaduais do Trabalho e de Parcerias Nacionais e Regionais (PARCERIAS) com instituições governamentais, não-governamentais ou intergovernamentais, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego (Artigo 2º da Lei 7.998 de 11/01/90 e Lei 8.900 de 30/06/94). As respectivas leis regulamentaram o Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, que é um fundo contábil de natureza financeira instituído pelo Artigo 201 Inciso IV e Artigo 239 da Constituição Federal de 1988. Sua fonte de custeio são as contribuições provenientes do PIS-PASEP. A arrecadação anual é de R\$ 10 bilhões e o patrimônio do fundo já acumula R\$ 63,7 bilhões (FAT/MTE, 2002:27). O FAT tem 3 finalidades: repassar 40% da arrecadação ao BNDES, pagar o abono salarial e o seguro-desemprego. O PLANFOR não está previsto explicitamente na Lei do FAT, no entanto, viabilizou-se por causa do Inciso II do artigo 2º das respectivas leis que o instituíram e que determinam: “...auxiliar os trabalhadores na busca de emprego, promovendo para tanto, ações integradas de orientação, recolocação e qualificação profissional”.

³ IBGE [on-line] URL: <http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/economia/contasnacionais/vol11/tab5.shtm>; BGU [on-line] URL: http://www.tesouro.fazenda.gov.br/contabilidade_governamental/balancogeraldauniaio/index.htm

milhões de trabalhadores⁴. O PLANFOR, conforme nossa hipótese, serviu para “aplainar o terreno” e sedimentar “conceitos” que depois são apropriados pela política pública de caráter mais geral no âmbito da educação, timidamente expressados na LDB/1996, mas muito mais refinados através do Decreto 2.208/97. O teor deste decreto determinou, embora não estivesse previsto na lei maior, a separação do ensino médio do ensino técnico a fim de atender claros interesses do “mercado”. Isto foi embasado por intermédio de farta justificativa fornecida pelos organismos multilaterais, em particular, pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, chamado também de Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, que mobilizaram seus melhores quadros para subsidiar todo o processo de mudanças na educação, seja no plano organizacional seja no curricular. O ápice deste movimento ocorre com a criação dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – PCNs e das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional do Conselho Nacional de Educação – CNE, esta última aprovada em 05 de outubro de 1999, por meio da Resolução N.º 04.

Como hipótese que permeia a fundamentação das mudanças na educação por parte do Governo está o fato de que, a partir de um grande número de pesquisas e também de dados empíricos, assumiu-se que foi a chamada reestruturação produtiva⁵ a responsável

⁴ Cf. nota 270 do Capítulo 5, quanto a contagem do número de trabalhadores. Até 2001, o Relatório de Gestão elaborado pelo DEQP/MTE, em atendimento a Instrução Normativa - IN/02, de 20/12/00, da Secretaria Federal de Controle - SFC e IN/12 do Tribunal de Contas da União – TCU mostravam que haviam sido beneficiados 15,3 milhões de trabalhadores e gastos R\$ 2,3 bilhões no período de 1995 a 2001 em 88% dos 5,5 mil municípios brasileiros.

⁵ As definições sobre esse processo apontam para a conformação de um novo padrão industrial, que tem como elemento-chave mudanças na base técnica da produção a partir da chamada microeletrônica. Existe já uma extensa literatura sobre este tema que tenta caracterizar a reestruturação produtiva tanto do ponto de vista conceitual como das suas conseqüências. Sobre o conceito merecem destaque dois dicionários editados em 1997, que se dedicaram a precisar este conceito e de alguma forma vieram a se juntar aos demais dicionários existentes no terreno das ciências sociais como o *Dicionário de Economia* - Editora Abril Cultural (1985) de Paulo Sandroni, *Dicionário de Política* - Editora da UNB (1995) de Norberto Bobbio, *Dicionário de Filosofia* - Editora Martins Fontes (1993) de José Ferrater Mora. Os dicionários a que nos referimos são: CATTANI, A (org.), 1997. *Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, pgs. 202:205. ENDERLE, G. et al., Tradução DISCHINGER, et al. (1997). *Dicionário de ética econômica*. São Leopoldo: Editora Unisinos, pgs. 713:16. Para o nosso trabalho a melhor caracterização encontra-se em COUTINHO (1992:71). Segundo este autor este processo tem origem em meados dos anos 70, no entanto, sua maturação processa-se entre os anos de 1983 e 1990. Ele descreve sete grandes tendências características da chamada reestruturação: “....(1) o peso crescente do complexo eletrônico; (2) um novo paradigma de produção industrial - automação integrada flexível; (3) revolução nos processos de trabalho; (4) transformação das estruturas e estratégias empresariais; (5) as novas bases da competitividade; (6) a ‘globalização’ como aprofundamento da internacionalização; e (7) as ‘alianças tecnológicas’ como nova forma de competição”. COUTINHO, L. (1992). “A Terceira Revolução Industrial e Tecnológica: as grandes

pelas alterações no conteúdo do trabalho. Assim, a partir das modificações da base técnica de produção, haveria a exigência por “novos trabalhadores”, que estariam sendo convocados a exercer outros “atributos”⁶ no trabalho, que não os vigentes até então. Em síntese, é esse determinismo⁷ que sustenta as transformações no campo da educação.

1.1 - Objetivos Subjacentes ou Declarados da Política

Poder-se-ia questionar de início se isso que se aponta como fundamentação para as mudanças no campo da educação fora declarado pelos formuladores do programa para, a partir de então, deprendermos essa avaliação. A resposta a esta questão seria não. Por que? Porque isso não é explicitado; faz parte da nova *policy* do Estado para a educação. No entanto, por deliberação ou não, no Ministério do Trabalho é que, primeiro, foi gestada a formulação dos novos “conceitos”, que mais tarde são implementados pela política pública de caráter mais geral, no caso a educação e conduzida pelo Ministério da

tendências da mudança”. *Economia e Sociedade*. Campinas-SP: Revista do Instituto de Economia da Unicamp, nº 1, ago, p.69-88.

⁶ A nosso ver a questão dos atributos apresenta-se como uma visão reificada dado o fato de que não se exercem atributos, mas atividades e ações no trabalho, para as quais utilizam-se capacidades humanas aí compreendidas desde as dadas pela formação, aprendizagem no local de trabalho e as experiências acumuladas ao longo da vida. Parece-nos que, ao se falar em atributos, abre-se a possibilidade, neste atual estágio de desenvolvimento capitalista, de explicar porque alguns têm lugar garantido no mercado de trabalho e outros não. Isso de alguma forma subsidia o discurso atual onde o indivíduo é “dissecado” - ou os comportamentos do indivíduo, na condição de trabalhador, são considerados como sendo possíveis de serem conhecidos e antecipados - para, ao final, obter-se como resposta que uns estão aptos ou empregados e outros não. Isso na realidade inibe a responsabilidade social e coloca sobre o indivíduo a dirigibilidade do seu sucesso, como se somente ele, indivíduo, com seus “atributos” pudesse determinar os ritmos da sua utilidade.

⁷ Estamos entendendo por determinismo a dimensão simbólica da base técnica sobre o conteúdo dos saberes a serem exigidos. Isto é a todo momento pontuado pelas orientações governamentais que exigem a educação com foco no mercado ou que ela é determinada por este. No primeiro documento do PLANFOR chega-se a afirmar a pretexto dessa não vinculação ao mercado “(...) *Mais agonizante que estar desempregado, é ser desempregado qualificado (...)*”, (SEFOR, 1995:9). Ao longo da pesquisa isso apareceu com muita ênfase por isso resolvemos assumir esta nomenclatura. Com isso esclarecemos que, em que pese estar o determinismo tecnológico presente na origem da Sociologia do Trabalho e ao debate travado por Friedmann, Naville e Touraine, ele será explorado por nós no Capítulo 3. Entendemos que, guardadas as devidas proporções com relação a esse debate, na França, ainda hoje é cercado de controvérsias e encerrado em rotulações dos autores que tentaram interpretar o movimento da qualificação o que nos motivou, inclusive, tratar este tema em um capítulo específico. Há uma vinculação nas orientações governamentais de que é a base técnica que dita os rumos da política educacional. Para maiores informações sobre o debate francês ver MAURICE, M. (1985). “O Determinismo Tecnológico na Sociologia do Trabalho (1955-1980) Uma alteração de Paradigma? In: PIMENTEL, et al. (orgs.) *Sociologia do Trabalho - Organização do Trabalho Industrial: Antologia*. Lisboa: A Regra do Jogo, Edições. O referido texto desta antologia foi publicado na Revista Sociologie du Travail. Paris. Ed. Seuil. 1980, nº 1, p.22-37.

Educação. De alguma forma, ao longo dos oito anos de execução do PLANFOR, o Ministério do Trabalho vai se retirando do debate conceitual e transferindo toda a discussão para a esfera da educação, que introduz mudanças significativas no ordenamento da política pública da área, tendo sempre por referência os “conceitos” já sedimentados pelo PLANFOR.

No que se refere a institucionalização da lógica das competências, o caso brasileiro é singular. É o Estado quem implementa através do seu aparato legal os novos “conceitos” em educação, por meio de leis, decretos, parâmetros e diretrizes. Ao contrário de outros países, como na França, onde a questão passa a ser uma reivindicação dos empresários, no Brasil é uma implementação por parte dos Ministérios, contando com a colaboração de quadros técnicos e de financiamento dos organismos multilaterais. Na análise que empreendemos, sobressai a existência da disputa pelo espaço da *dissimulação* nos bastidores, ora pelo Ministério do Trabalho, por meio da SEFOR, ora pelo Ministério da Educação, por intermédio da SEMTEC, que iremos mostrar no último Capítulo, o quinto. Isto não é novidade na nossa história republicana. Já na regulamentação do ensino profissional na década de 40, durante o governo de Getúlio Vargas, assistimos ao debate intenso e a disputa de posições entre, de um lado, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, e de outro, o Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, Valdemar Galvão, para ver quem dirigiria e organizaria o ensino técnico, e o resultado culminou na criação dos “S”, primeiro o SENAI e depois o SENAC, que ficariam sob a direção dos empresários⁸.

Acredito que não temos em outra esfera do Estado tamanha transformação como a que vem sendo operada pela área da educação. Na realidade, como muito bem nos apresenta MORAES (1994:527)⁹, há um “(...) comportamento silenciosamente gerenciado: *os sinais do mercado*”. É desta racionalidade que se tenta dotar a política educacional. Em outra passagem o autor nos apresenta o seguinte: “(...) *Os indivíduos, usando seu conhecimento para seus propósitos, maximizam o uso do conhecimento fragmentado.*

⁸ SCHWARTZMANN, S., BOMENY, H. M. B., COSTA, V. M. R. (2000). *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/FGV. Ver em especial o Capítulo 8, pgs. 247-68.

⁹ MORAES de, R, C, C. (1994). “Políticas Públicas e Neoliberalismo”. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, 15 (41), dezembro, p.525-30.

Portanto, mais conhecimento é disponível para uma sociedade livre do que numa sociedade planejada, em que apenas o conhecimento possuído pelo planejador central é utilizado". Nesse aspecto, segundo ele, o mercado estaria sendo apresentado como o mais eficiente para promover a justiça, porque recompensa os méritos e o esforço.

O autor, que não é um economista de formação, reflete com acuidade os clássicos da economia e enxerga no "nosso tempo" o mesmo movimento apregoado no século XIX, ou seja, de que a economia é um processo eminentemente racional, sempre maximizador, onde os indivíduos atuam dentro das restrições que lhes são impostas pelo mercado. A formulação que foi denominada de economia neoclássica hoje se traduz no *homo oeconomicus*, onde os indivíduos tentam obter no mercado o equilíbrio perfeito ao tirar da situação o máximo possível. É este em suma, o movimento que dá sustentação a este "turbilhão" que tem na educação o seu principal campo de experimento, e o Ministério do Trabalho o seu primeiro executor.

Isso fica muito claro ao se observar os fundamentos do PLANFOR por meio do seu primeiro documento, que reflete a tônica do debate travado deste então. Nele é apresentado o cenário das transformações que estão em curso e enfatizada a necessidade de haver uma mudança tanto da empresa como dos trabalhadores. Em resumo, são estes os pressupostos: exige-se um trabalhador que saiba trabalhar coletivamente, o que não é possível com a formação do trabalhador do modelo taylorista/fordista, considerando-se que, sob este modelo, a formação exacerbava a separação entre concepção e execução e reforçava preferencialmente o "fazer", ao contrário de agora, onde se prioriza o "como fazer". Neste novo modelo não se requer pessoas que somente "façam", mas, preferencialmente, "que pensem". Na introdução do documento, aparece no sugestivo título: *Quadro Referencial: múltiplos desafios*¹⁰:

"O Brasil, como outros países latino-americanos, teve seu processo de desenvolvimento orientado por um paradigma relativamente pouco exigente em escolaridade e qualificação profissional. Esse quadro começa a mudar no anos 80, à medida que pressões por maior flexibilidade, qualidade e produtividade, gestadas no plano interno e externo, passam a exigir competência e capacidade de aprendizado da empresa como um todo, incluindo os trabalhadores.

¹⁰ BRASIL. MTb - SEFOR (1995). *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: MTb, p. 7.

Esboça-se nesse novo contexto novo perfil e novo conceito de qualificação, que vai além de habilidades manuais e disposição para cumprir ordens, incluindo também ampla formação geral e sólida base tecnológica. Não basta mais que o trabalhador saiba “fazer”; é preciso também “conhecer” e, acima de tudo, “saber aprender”. (grifado no original).

O novo perfil valoriza traços como participação, iniciativa, raciocínio e discernimento. Da perspectiva da empresa, não basta mais contar com o típico “operário-padrão”, pronto a “vestir sua camisa” e suar por ela. É preciso, antes de tudo, garantir o profissional “competente” capaz de “pensar pela empresa” e, inclusive, “fazer a cabeça da empresa”. (grifado no original).

Não é por acaso que a educação se presta a este experimento; sem ela talvez fosse difícil difundir a nova ordem do mercado. É esclarecedor introduzirmos aqui a reflexão de PONCE (1998:169)¹¹:

“(…) a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência (grifado no original). Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça. (...) A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas idéias”.

Para nós esta reflexão do autor é elucidativa, pois jamais um governo se mostrou tão “competente” em fazer chegar às “salas de aula”, idéias, programas, princípios, regras, que antes ficavam circunscritos aos gabinetes da Esplanada dos Ministérios em Brasília. Assim, é muito instigante a conclusão que MORAES (1994:530) faz no seu ensaio:

“(…) Afinal, LDB e temas como descentralização, critérios de avaliação e alocação de recursos, formas de gestão aparecem cada vez mais associados com um modo muito particular de compreender termos como competência, qualidade, eficiência e racionalidade. Um modo muito particular, que tem contudo como traço essencial a negação de sua parcialidade e a afirmação de sua suposta universalidade. Ah, aquilo que os antigos ingenuamente chamavam de ideologia (...)”.

¹¹ PONCE, A. (1998). *Educação e Luta de Classes*. São Paulo: Cortez, 16ª ed.

Isso é ratificado pela reflexão que ANDERSON (1995:23)¹² faz no seu texto, quando afirma:

“(...) Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um domínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o momento de virada de onda é uma surpresa”, (grifos nossos).

É assim, com este “predomínio abrangente” que se aplaina, do ponto de vista ideológico, o terreno para prosperar no seio da sociedade posturas individualistas que combatem o caráter coletivo, rompem com os espaços públicos de negociação e acabam por sancionar o “darwinismo social”. É curioso que a educação que se ocupa em pensar o Homem na sua totalidade tenha-se rendido imediatamente a este “novo” princípio do Mundo contemporâneo. Não por acaso tenha sido o avanço voraz das políticas de racionalização sobre o campo da educação. Ao mesmo tempo em que se prestou a isso tudo, talvez residam nela os ingredientes tanto a favor desta “onda” como para o momento da virada, a surpresa, como sentencia Anderson.

Preocupado em mostrar o controle simbólico exercido pela educação, BERNSTEIN (1996:214)¹³ nos aponta importantes questões para analisar o papel desempenhado pela educação nesse processo ao estabelecer os vínculos com o mercado. Ele anuncia, mais à frente dessa reflexão que aqui trazemos, algo muito semelhante ao que Anderson aponta, “a surpresa”. Na sua visão, o controle simbólico que inscreve o legítimo, traduz o poder em discurso e o discurso em modalidade de cultura, podendo perfeitamente, de forma involuntária, também ser o guardião da possibilidade do novo. Existe, segundo o autor, “(...) *um paradoxo no centro do controle simbólico. O controle não pode controlar a*

¹² ANDERSON, P. (1995). “Balanço do Neoliberalismo”. In: SADER, E., GENTILI, P. (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra.

¹³ BERNSTEIN, B. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico – Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis-RJ: Vozes.

si próprio, da mesma forma que o discurso não pode controlar o discurso (...)”, p. 223.

Enquanto isso não acontece a educação terá que aceitar o seu papel e engendrar a surpresa:

“(...) O vínculo entre educação e produção é reforçado pela ideologia da mobilidade através da educação e pela ideologia que vê a educação como oferecendo oportunidades iguais. Entretanto, globalmente (...), a educação tenderá, mais provavelmente, a atuar para manter as relações estruturais entre grupos de classe, embora mudando a relação estrutural entre indivíduos através do sucesso e do fracasso seletivo. A educação, oficialmente, celebra e ideologiza o indivíduo, embora, na realidade, ela obscureça as relações que mantém entre os grupos sociais. O vínculo entre educação e produção reforçado pela igualdade de oportunidade e pela mobilidade através da educação é mais ideológico que real em seus efeitos, especialmente para os grupos minoritários. “Nas últimas décadas do século, com o desemprego crescente, (...), o vínculo entre educação e produção é visto como crucial e o fracasso da economia em se desenvolver é atribuído ao fracasso da educação em fornecer as destrezas relevantes. A educação é vista como muito abstrata, muito distante do trabalho, muito narcisista. A educação se torna vocacionalizada, mais dependente das necessidades do campo econômico e mais dirigida pelos princípios derivados desse campo”. (p.214, grifos nossos).

Esse movimento avassalador – originado no final dos anos 80 do século passado –, que se instalou no terreno da educação, espraiando-se pelo conjunto da sociedade, foi sendo incorporado pelos indivíduos através de comportamentos determinados pelas novas demandas do capital. Pode se expressar, conforme a ocasião, de diversas formas: globalização, neoliberalismo, Consenso de Washington, apenas para citar as principais. Todos estes termos são carregados de conteúdo ideológico e mudaram profundamente as estruturas sociais do final do século XX. No entanto, na origem desse movimento, sabiamente MARX (1986:22)¹⁴ há mais de 150 anos já havia identificado como inexorável, ao qual chamou de “*Missão Civilizadora do Capital*”, de modo muito apropriadamente para nossa época, transcrevemos sua reflexão:

“(...) A subversão contínua da produção, o constante abalo de todo o sistema social, a permanente agitação e insegurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Suprime-se todas as relações estáveis, cristalizadas, com seu cortejo de preconceitos, de idéias secularmente veneradas; todas as novas relações tornam-se superadas antes mesmo de se estabelecerem. O que parecia sólido, desaparece; o que era sagrado é profanado, e finalmente, os homens são obrigados a encarar, com serenidade, suas condições de vida e suas relações recíprocas.

A necessidade de expansão constante do mercado impele a burguesia a estender-se por todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte”.

¹⁴ MARX, K., F. ENGELS (1986). *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global Editora, 6ª ed.

A burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo, em todos os países, por meio da exploração do mercado mundial. E para desespero dos reacionários, ela retirou da indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam sê-lo dia-a-dia. Em seu lugar surgem novas indústrias, como necessidade imperativa para a sobrevivência das nações civilizadas, cujas matérias-primas já não são mais próprias dos referidos países, mas provêm das mais longínquas regiões. (...).

Graças ao vertiginoso desenvolvimento dos meios de produção e às facilidades incríveis dos meios de comunicação, a burguesia consegue atrair irresistivelmente todas as nações, mesmo as mais atrasadas, para seu modelo de civilização. Sua mercadoria barata constitui sua arma mais poderosa, capaz de destruir até as muralhas da China e de submeter os bárbaros mais arredios ao domínio estrangeiro. Com mão férrea, obriga todas as nações a adotarem um modo burguês da produção, sob pena de desaparecerem se não o aceitarem; força-as a optarem pelo que ela chama de civilização, ou, em outras palavras, a se aburguesarem. Em suma, visa formar o mundo à sua imagem e semelhança”.

É interessante analisar o que Marx e Engels escrevem, ainda no século XIX, durante a consolidação da sociedade mercantil capitalista. Hoje, analisando-se o movimento da globalização, observamos que eles, com profundidade àquela época, já haviam precisado com tamanha clareza, que parecia estarem vivendo no nosso tempo.

IANNI (1999:30)¹⁵, um autor que fez parte das nossas reflexões, mostra com rigor como esse processo analisado por Marx e Engels no *Manifesto Comunista* recebeu os contornos nos dias atuais. Segundo ele: “*Globalização rima com integração e homogeneização, da mesma forma que com diferenciação e fragmentação. A sociedade global está sendo tecida por relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, integração e antagonismo, soberania e hegemonia. (...)*, (ibid., p.30); ou, ainda, como afirma em outra passagem: “*Na base da globalização está o desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo no mundo (...)*” (ibid., p.35).

Em sua análise, Ianni desenvolve com muita propriedade, um novo conceito para esse movimento, a fim de fugir do neologismo impregnado na palavra globalização¹⁶. Para ele, o globalismo – conforme sua nomenclatura – é tido como um processo expansionista

¹⁵ IANNI, O. (1999). *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª ed.

¹⁶ Esta palavra foi cunhada pela imprensa para denominar esta nova fase do capitalismo, onde os ditos mercados passam a operar interligados, ditando os rumos do crescimento econômico. Autores como Octávio IANNI criaram novos termos para fugir desse rótulo, no caso globalismo, e François CHESNAIS cunhou o termo mundialização. No seu livro: *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996, este último autor defende o uso do termo mundialização no lugar do termo globalização, por considerar que: (...) a palavra “mundial” permite introduzir, com muito mais força do que o termo ‘global’, a idéia de que se a economia se

e civilizatório; o Estado-Nação é subordinado à “sociedade global”. Os centros decisórios não são circunscritos por limites territoriais, mas sim por organizações comerciais e industriais em âmbito mundial (multinacionais, transnacionais, Organização Mundial do Comércio – OMC, etc.). Modificam-se as cidades que passam a ter uma característica semelhante em todas as partes do Mundo e começam a reproduzir os mesmos valores. No Mundo do trabalho, a mão-de-obra torna-se mais flexível, as raças se confrontam no *locus* da cidade e fazem ressurgir manifestações de diferenciação e de individualização, que desemboca no aprofundamento da violência. Dada a sagacidade do capitalismo, a pressão é dada de cima para baixo. De acordo com Ianni, resta, como processo histórico e também civilizatório, que manifestações da base da sociedade, de baixo para cima, que mantêm manifestações ideológicas, imponham um novo modo de relação social, o socialismo.

As mudanças ocorrem e são gestadas pelo mecanismo de acumulação capitalizado por grandes grupos econômicos, situados em diversas partes do Mundo, que, a partir do desenvolvimento científico e tecnológico, redesenham as estruturas e relações sociais do conjunto da sociedade. Urbaniza-se o setor rural, uniformiza-se o setor urbano, concentram-se os diversos tipos de povos, cria-se o trabalho flexível e a mão-de-obra passa a disputar o mercado mundial. Ao mesmo tempo em que se intensifica o individualismo e se massifica a cultura, promovem-se apegos a diferenciações de raças elevando a violência. Mas, sobretudo, modificam-se os padrões sociais, impõe-se uma sociedade de consumo, individualista, a-crítica, submetida pelo mecanismo de acumulação que reproduz uma sociedade contraditória em constante integração e fragmentação de seus valores, de sua cultura, de suas artes, de suas políticas e de suas economias.

O movimento atual do globalismo, de (re)produção do capital, para esse autor, não se resume no aprofundamento das relações comerciais internacionais. Corresponde a uma diluição, embora não-destruição, do Estado, da Nação. É maior que o neoliberalismo, este é apenas a ideologia que o defende na forma de dogma e é marcado no tempo. A ciência que interpreta o globalismo deve fazê-la a partir de um novo objeto, de uma sociedade global. Organismos multilaterais – BID, BANCO MUNDIAL, FMI, ONU,

mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar seu movimento (...), p.24.

OMC – galvanizam e viabilizam as relações dessa “nova” sociedade ao elegerem o capitalismo como parâmetro e tornar elevado o “darwinismo social”, o individualismo que aprofunda os conflitos sociais e étnicos.

Também conforme anuncia CHESNAIS (1996:25), a “globalização” é apresentada como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo tanto países quanto indivíduos adaptarem-se para acompanhar o progresso. Assim, segundo o autor:

“Tanto mais que, no tocante ao ‘progresso técnico’, a globalização é quase invariavelmente apresentada como um processo benéfico e necessário. Os relatórios oficiais admitem que a globalização decerto tem alguns inconvenientes, acompanhados de vantagens que têm dificuldade de definir. Mesmo assim, é preciso que a sociedade se adapte (esta é a palavra-chave, que hoje vale como palavra de ordem) às novas exigências e obrigações, e sobretudo que descarte qualquer idéia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse processo. Com efeito, a globalização é a expressão das ‘forças do mercado’, por fim liberadas (pelo menos parcialmente, pois a grande tarefa da liberalização está longe de ser concluída) dos entraves nefastos erguidos durante meio século. De resto, para os turiferários da globalização, a necessária adaptação pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado.”

Consideramos a análise desses dois autores como relevantes, pois explicitam de forma clara e precisa, aquilo que os turiferários ou aduladores enaltecem, uma vez que estes omitem o que é o real significado desse processo, passando a idéia de que a “globalização” é um desenvolvimento natural e espontâneo. Discordamos de IANNI (1999) quando analisa o mercado de trabalho, inscrevendo-o também na condição de “global”. Destaque-se a favor de seu argumento as seguintes passagens:

“O que caracteriza o mundo do trabalho no século XX, quando se anuncia o século XXI, é que ele se tornou realmente global. Na mesma escala em que se dá a globalização do capitalismo, verifica-se a globalização do mundo do trabalho” (ibid., p. 123).

“Assim, pois, todos estes trabalhadores potenciais agora podem competir ‘com êxito’ no mercado de trabalho mundial com trabalhadores dos países industrializados tradicionais”. (ibid., p.132).

Talvez ele quisesse se referir aos aspectos da produção que, por conta da escala global, assumiram padrões de organização também globais, exigindo dos

trabalhadores do Mundo todo, atitudes, comportamentos padronizados e predefinidos pelas empresas. No entanto, esse movimento do capital não encontra equivalência do lado do trabalho pois, diferentemente do primeiro, essa transposição de um local para outro, não ocorre com tamanha facilidade por parte do trabalho como com o capital cujo “sol não se põe”. Ou seja, as liberdades que existem para o capital migrar e locupletar-se na Ásia ou na América tornam-se proibitivas para o trabalho, cujos trabalhadores, além de sofrerem as barreiras legais, sofrem com os processos de discriminação e de xenofobia nos países avançados.

1.2- A Importância da Educação para a Nova Fase do Capital

Mas o que essa questão tem a ver com a educação? É esta pergunta que pretendemos responder. Paralelo a imposição dos novos “comportamentos” por parte dos organismos multilaterais, tanto para o capital como para o trabalho, o papel que o Estado exerce na determinação deles é mais bem explicitado, a partir do Consenso de Washington¹⁷. Este imprimiu uma nova orientação, ao apregoar, a partir da nova palavra da moda, a globalização, como a necessidade dos países abrirem seus mercados. No entanto, para eximir-se das suas responsabilidades os organismos multilaterais anunciavam que possíveis desajustes não seriam provocados por este movimento – o da globalização – e sim, pela incapacidade dos indivíduos identificarem nele novas oportunidades, uma vez que, com a abertura da economia ao capital, surgiriam novas possibilidades de desenvolvimento e nelas estariam as novas “chances” abertas no mercado de trabalho dado o conhecimento exigido para se operar as novas tecnologias do Mundo moderno.

A resposta aos desajustes provocados pelas oscilações do “mercado” não estariam nele, uma vez que ele é perfeito, pois promove a alocação dos recursos. A resposta para os defensores do novo modelo tem de ser buscada nos indivíduos – a falta da educação (*sic*) –, é esta a nova ideologia que sustenta o debate no campo da educação hoje. PAIVA

¹⁷ TAVARES, M. C., FIORI, J. L., (1993). *(Des)Ajuste Global e Modernização Conservadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Estes autores explicam como a partir de um paper de John Williamson, principal formulador deste consenso, os países foram orientados a adotar medidas de flexibilização das suas economias.

(1991:196) se interroga ao final do seu artigo sobre como a questão da educação assumiu interesse singular no atual estágio de desenvolvimento capitalista: “*Mas por que surge a idéia de que a educação tende a constituir o núcleo desse novo Estado de bem-estar?*”. Segundo ela, é a retomada pelos economistas deste tema, que tentam ligar a questão da educação com o desenvolvimento econômico. Na avaliação da autora, trata-se da retomada de estudos no âmbito da Teoria do Capital Humano – TCH e que agora têm como foco de análise o desempenho dos indivíduos no mercado de trabalho e não mais o desempenho dos países, origem dos estudos da TCH.

No entanto, a autora desmente esse princípio patrocinado pelo interesse dos economistas alinhados a esse pensamento, de que a educação é balizadora das novas relações no mercado de trabalho. “*A entrada no mercado formal de trabalho é hoje menos sachlich, objetiva, do que foi no passado; a posição social e profissional depende menos da educação e cada vez mais dos laços prévios, pessoais ou familiares – um mundo menos democrático redefine as funções sociais da educação*” (ibid., p. 194). A autora afirma que no âmbito da educação, em particular, o ensino profissional ele “*(...) Embora continue sendo de grande importância em todos os níveis, não resta dúvida de que as exigências da nova era são menos especializadas e mais gerais, demandando formação de natureza ampla, cultura geral, capacidade de raciocínio abstrato, domínio dos princípios científicos*”, (ibid., p. 198).

Finalizando o seu texto, a autora faz uma proposta para a educação na direção de construir um sistema de educação contínua que possa combinar ao mesmo tempo as exigências do sistema produtivo e a ocupação do tempo livre como questão de ordem para fazer florescer a solidariedade social. As propostas da autora são uma volta a nostalgia como muito bem nos apresenta nesta bela passagem o autor italiano RUGIU (1998:21)¹⁸:

“(...) Agora poderia ser ressuscitado, dado que a oferta de trabalho industrial está em forte declínio. Será necessário, em suma, para salvar a sociedade atual, que ‘as corporações’ recuperem um papel educativo que não pode ser desenvolvido de nenhum outro modo. Porque não existe modo comparável a este de ensinar a cada

¹⁸ RUGIU, S. A. (1998). *Nostalgia do Mestre Artesão*. Campinas: Autores Associados, (Coleção Memória da Educação). O autor nos traz as citações entre vírgulas de outro autor italiano, Reimer, E. (1973). *La Scuola è Morta*. Armando, p. 165-66.

um as habilidades essenciais da mão e do pé, do olho e do ouvido, da mente e da língua. O estopim para essa utopia é a constatação de que a indústria oferece sempre menos trabalho: a indústria está em dificuldades e por isso está próxima do fim; portanto, o grande medo passou, e se pode retornar às tradições de antes, porque terminou a longa e dura ocupação dos invasores. (...) A indústria dominante, o grande corruptor moral e cultural, será logo reduzido quase à impotência. Não terá mais os super lucros suficientes para condicionar expectativas e cadências de vida e, portanto, os homens 'não estarão mais sujeitos aos fins do sistema industrial: ao contrário, o próprio sistema industrial estará submetido às exigências destas novas dimensões da vida. A preparação intelectual terá, portanto, fins autônomos e não estará voltada a melhor servir o sistema industrial. E os homens não serão mais prisioneiros da crença, segundo a qual, além e fora do sistema industrial, além da produção sempre mais maciça de bens com o conseqüente acréscimo da renda, graças a métodos técnicos sempre mais avançados, não há nada de importante na vida' ”.

Assim, embora refletindo a partir de outro autor, Ruggi nos faz pensar as resistências, as novas utopias, a este processo que se instalou na educação e quem sabe não estejamos necessitando desta nostalgia, ou não seja ela a surpresa ou o novo a que ANDERSON (1995) e BERNSTEIN (1996) se referem, respectivamente.

Mas como os organismos multilaterais vêem a educação e qual o papel que ela desempenha no Mundo de hoje? Ligando este novo “interesse dos economistas”, no dizer de Paiva, expressos nas novas abordagens da TCH, tem-se que a solução dos países para enfrentar a globalização está na educação, mas não a nostálgica a que nos apresenta Ruggi, mas a que ele critica.

GENTILI (1998)¹⁹ afirma que paralelo às recomendações aos países propostas pelo Consenso de Washington – expressas através da disciplina fiscal, redefinição de prioridades do gasto público, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, atração das aplicações do capital estrangeiro, privatização das empresas estatais, desregulamentação da economia –, os organismos multilaterais, em particular, BID e BANCO MUNDIAL, pensam a educação como um sistema de produção. Assim, a crise do sistema educacional está relacionada à eficiência, eficácia e produtividade. Isto diz respeito à incapacidade do Estado para administrar a política educacional. Para tanto, é necessário tratar a educação como um verdadeiro “mercado”, passando assim a ser tratada como mercadoria. Nesta

¹⁹ GENTILI, P. (1998). *A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis-RJ: Vozes.

condição, significaria colocar o indivíduo como proprietário dos seus destinos, seja como responsável pela sua formação através dos *vouchers*, ou cheque-educação implementados no Chile, seja como, após formado, ele definir a venda da sua força de trabalho, sua mercadoria, segundo a melhor oferta recebida. Esta é a nova ideologia no campo educacional: os indivíduos como possuidores deste valor de uso se impondo no mercado por si sós. A consequência disso é a despolitização das relações sociais, visto que essa ideologia transfere aos indivíduos a responsabilidade, o fracasso e o insucesso da sua trajetória no mercado de trabalho. A resposta tem de ser buscada não neles, mas naqueles que partilham desta política que os empurrou nessa condição.

Ora, isso tudo que nos é apresentado como sendo algo novo e natural já havia sido analisado por Marx no *Gundrisse* quando criticou a naturalização das coisas ou a naturalização do social. A crítica feita à época por Karl Marx a Adam Smith e a David Ricardo aparece agora nessa nova fase do capitalismo como ideologização do natural, no caso, o mercado. O indivíduo, segundo os novos comportamentos, é uma “mercadoria” em potencial. Assim, tomamos a iniciativa de introduzir a abertura que MARX (1999:25-6)²⁰ faz na *Crítica da Economia Política*.

“Indivíduos produzindo em sociedade, portanto a produção dos indivíduos determinada socialmente, é por certo o ponto de partida. O caçador e o pescador, individuais e isolados, de que partem Smith e Ricardo, pertencem às pobres ficções dos robinsonadas do século XVIII. Estas não expressam, de modo algum – como se afiguram os historiadores da Civilização –, uma simples reação contra os excessos de requinte e um retorno mal compreendido a uma vida natural. Do mesmo modo, o contrato social de Rousseau, que relaciona e liga sujeitos independentes por natureza, por meio de um contrato, tampouco repousa sobre tal naturalismo. Essa é a aparência, aparência puramente estética, das pequenas e grandes robinsonadas. Trata-se, ao contrário, de uma antecipação da ‘sociedade’, que se preparava desde o século XVI, e no século XVIII deu larguíssimos passos em direção à sua maturidade. Nessa sociedade da livre concorrência, o indivíduo aparece desprendido dos laços naturais que, em épocas históricas remotas, fizeram dele um acessório de um conglomerado humano limitado e determinado. Os profetas do século XVIII, sobre cujos ombros se apóiam inteiramente Smith e Ricardo, imaginam esse indivíduo do século XVIII – produto, por um lado, da decomposição das formas feudais de sociedade e, por outro, das novas forças de produção que se desenvolvem a partir do século XVI – como um ideal, que teria existido no passado. Vêem-se não como um resultado histórico, mas como um ponto de partida da História, porque o consideravam um indivíduo conforme à natureza – dentro da representação que tinham de natureza humana –, que não se originou historicamente, mas foi posto

²⁰ MARX, K. (1999). *Para a Crítica da Economia Política. Do Capital. O Rendimento e suas Fontes*. São Paulo: Editora Nova Cultural. Coleção os Pensadores.

como tal pela natureza. Essa ilusão tem sido partilhada por todas as novas épocas, até o presente”. (grifos nossos).

Tendo como pressuposto a necessidade de tratar a educação como um “negócio” e os indivíduos como grandes mercadores, pois possuem o que vender, o movimento articulado por essa “nova” crença patrocina importantes reformas macro e microinstitucionais, mediante às quais tenta-se institucionalizar o princípio da competição, que deve regular o sistema escolar, enquanto mercado educacional. As mudanças são estruturadas em dois pilares: mecanismos de controle de qualidade e articulação e subordinação do sistema educacional às demandas do mercado. É isso que impulsiona todo o processo de transformação no campo educacional. Parte-se do pressuposto de que o meio impõe uma nova ordem, no entanto, sabe-se que o econômico nunca fundou esta relação, ele apenas propõe, como muito bem nos apontará SCHWARTZ (1998) mais à frente.

O conjunto das reformas implementadas nos últimos anos funda-se no princípio de que o meio impõe essas transformações, entendendo-se por meio exclusivamente o mercado. Por isso padroniza-se, das barrancas do rio Amazonas (ao norte) às barrancas do rio Uruguai (ao sul), formas e modelos da nova educação, desconsiderando-se a cultura e as particularidades das respectivas regiões e isso não é só feito com base nas formas, mas nos conteúdos como o livro didático que reproduz a idéia dos grandes centros sobre os pequenos. Isso é decorrência do encantamento, na expressão de SCHAFF (1990:117)²¹ da *Sociedade Informática*, embora ele mesmo, apesar de fascinado por este novo mundo que prega, vislumbre alguns problemas como:

“(...) Há também o outro lado da moeda, a que devemos dar atenção: o homem que perde o seu trabalho perde ao mesmo tempo o sentido fundamental da vida, que é comum a todos.

Quando se vive sob pressão do estereótipo segundo o qual a formação do sentido da vida tem algo de misterioso, talvez até de místico, pode então parecer trivial a afirmação de que o trabalho constitui o sentido da vida mais comum. No entanto, trata-se de um conceito importante. Excetuados os parasitas sociais, o trabalho é a motivação fundamental do agir humano na sociedade atual. (...) Quando este atrativo falha, desaparece também o estímulo para aprender e a vida se vê envolvida por um ‘vazio existencial’ caracterizado pelo tédio, que se expressa também na falta de interesse pelo que acontece na vida pública”.

²¹ SCHAFF, A. (1990). *A Sociedade Informática: as conseqüências sociais da Segunda Revolução Industrial*. São Paulo: Editora Unesp e Brasiliense.

É essa a questão fundamental, a nosso ver, que a tão propalada necessidade e importância da educação como sancionadora das chances no mercado de trabalho não consegue sobrepujar. O desemprego estrutural e conjuntural, em larga escala patrocinados por esse movimento articulado pelos organismos multilaterais, acabou por reduzir a importância da educação, uma vez que ela vem se tornando como mais uma barreira de acesso ao mercado de trabalho. Não há sustentação no sistema ocupacional para se demandar tamanha necessidade de escolarização e de conhecimentos específicos (habilidades no uso do computador, 3 idiomas, etc.). No caso, quanto à exigência dos três idiomas, toma-se emprestado dos países do Norte, as recomendações da Comunidade Européia para a mobilidade dos trabalhadores daquela região. Talvez lá faça sentido esta recomendação, mas, aqui, ela se coloca meramente como mais uma barreira de acesso ao mercado de trabalho.

Assim, como noticiado recentemente pela imprensa, em quase todas as ocupações exigem-se requisitos que não encontram amparo na atividade exercida, isso é o que poderíamos chamar de “barreira não-tarifária”. Mas o que fazer com o 1/5 da População Economicamente Ativa - PEA que permanece desempregada?

Apesar de negada a influência dos organismos multilaterais na educação, várias pesquisas estão mostrando como esta colaboração foi intensa não só no regime de exceção, mas como continua nos últimos anos. Importante contribuição nesse sentido é oferecida pela revisão feita por NOGUEIRA (1999)²², que mostra com farta documentação como se operou uma série de reformas no terreno educacional nos últimos anos com claro objetivo de atender às questões que apontamos.

Vale a pena recapitular algumas questões vivenciadas pela política educacional nos últimos cinco anos do século que findou e que têm forte inspiração nos acordos e cooperação técnica do BANCO MUNDIAL e BID. Desde a publicação da LDB, através da Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, uma série de medidas foi implementada no sistema educacional. A primeira delas diz respeito aos diferentes níveis e

²² NOGUEIRA, F., M., G. (1999). *Ajuda Externa para a Educação Brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel-PR: Edunioeste.

modalidades de ensino, caracterizando-se por lhe permitir maior flexibilidade e pelo fortalecimento da autonomia dos sistemas estaduais e municipais e das unidades escolares.

A LDB explicita os papéis da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, e tem por fundamento o regime de colaboração entre estas instâncias da Federação. À União cabe a coordenação da política nacional de educação, a articulação dos diferentes níveis e sistemas e o exercício das funções normativas, redistributiva e supletiva.

Entre as medidas adotadas, a partir da LDB, destacam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, criado a partir da Emenda Constitucional nº. 14, aprovada pelo Congresso Nacional em 12 de setembro de 1996 e, transformada em Lei nº. 9.424, em 26 de dezembro do mesmo ano. A criação do Fundo foi uma estratégia para forçar a regularização e expansão do fluxo de recursos para o financiamento da educação fundamental e, com isso, buscar soluções para a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental, uma vez que um dos principais objetivos do FUNDEF é estimular a melhoria da qualidade do ensino mediante a vinculação de recursos para a capacitação e valorização do magistério. A partir de 1995, uma série de medidas também foi implementada para incrementar a descentralização da gestão do sistema escolar por meio de acordos com os Estados, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e outras formas como a transferência direta de recursos para as unidades e conselhos escolares como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Além destes programas, podemos citar outros projetos que tiveram a preocupação de focar e alocar recursos segundo critérios regionais, como o Projeto Nordeste. Ele originou três outros programas: o Programa Nacional do Transporte do Escolar – PNTE, Programa Nacional de Saúde do Escolar – PNAE e Programa Nacional do Material Escolar – PNME. No que se refere às inovações tecnológicas e que visam à melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem destacam-se o TV-Escola, o Programa de Apoio Tecnológico e o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO.

No papel de coordenador do sistema educacional, o MEC elaborou e publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, com a finalidade de subsidiar a elaboração ou revisão curricular, orientar a formação inicial e continuada de professores,

fomentar a produção de livros e outros materiais didáticos, a discussão pedagógica interna nas escolas, a formulação de projetos educativos, o trabalho cooperativo com especialistas; assim como a avaliação dos sistemas educacionais com o SAEB, ENEM e PROVÃO, respectivamente, nos níveis fundamental, médio e superior. Prosseguindo nesta linha, destaca-se a reforma administrativa promovida pela Fundação de Apoio ao Estudante – FAE e a redefinição em torno do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Por último, uma importante mudança foi operada com a criação do Conselho Nacional de Educação – CNE em substituição ao Conselho Federal de Educação – CFE, alvo de uma série de denúncias envolvendo autorizações de cursos de nível superior em uma série de universidades sob suspeita de favorecimentos políticos. Com o CNE, amplia-se o poder de ação do MEC que, entre outras questões, permite viabilizar politicamente uma série de mudanças na gestão da educação como a criação dos PCNs e das Diretrizes Curriculares nos vários níveis de ensino. Além disso, o MEC por meio do CNE, ao elaborar as Diretrizes e Parâmetros, introduz “conceitos” já sedimentados no terreno da produção como o de empregabilidade.

Para que tenhamos um idéia do papel difusor dos novos “conceitos” em educação, o MEC, somente para as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional, produziu 300 mil parâmetros curriculares (edição do professor), 4.000 documentários e 867 kits tecnológicos, gastando para tanto R\$ 5 milhões. Como a rede de escolas, sob a supervisão do MEC, é de 137 e o número de alunos 255.521, estas cifras dão uma idéia de como foi avassaladora sobre as salas de aula do País afora a difusão dos novos “conceitos” em educação²³.

A estratégia unificadora por trás desses projetos e medidas traduziu-se no fortalecimento do papel coordenador e articulador do governo federal na área educacional, que delineia um perfil de política distinto do até há pouco existente. O MEC amplia seu raio de atuação agindo coordenadamente e sinalizando com vultosos recursos, sejam eles de origem do Tesouro, de convênios internacionais com o Banco Mundial e BID ou de

²³ Cf. nota 3 do presente Capítulo no que refere-se aos dados do BGU. Os dados constam do *Relatório do Balanço Geral da União*, p.C-29, a partir das informações fornecidas pela SEMTEC-Relatório de Atividades/99.

recursos de fundos públicos, inclusive dos trabalhadores, como é o caso do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT²⁴.

Na apresentação do seu livro *MONLEVADE, et al. (2000)*²⁵, aponta que 80% das matérias sobre educação veiculadas na mídia impressa em jornais das capitais brasileiras têm como fonte o MEC. Segundo ele, o Ministério administra menos de 1% das 200 mil escolas existentes, sendo assim, seria mais apropriado que fosse chamado de Ministério do Marketing (*sic*).

GIMENO SACRISTÁN (1998:85)²⁶ apresenta-nos um conjunto de significados e princípios que compõem a ideologia das reformas educativas da atualidade. Apresentando-se como programas técnicos e racionais de política educativa, as reformas contemplam, na sua visão, os argumentos de modernização, melhoria da qualidade e critério científico e, apresentados pelos racionalizadores do mercado são, por assim dizer, propostas totalizadoras. Portanto, programas de intervenção válidos, toleráveis e factíveis, limitados ao possível e às necessidades do presente. Na essência há quatro idéias que norteiam as referidas reformas na visão do autor:

- i. *A reforma como equivalente de progresso: essa associação, transmitida à opinião pública e aos agentes educativos, é um intento de legitimação da política educativa como forma de melhorar ou modernizar a sociedade;*
- ii. *A reforma como uma relação desigual no domínio da racionalidade entre “reformadores” e “reformados”: ao se atribuir um caráter messiânico e promissor às reformas, se identificam os reformadores como portadores da ciência, da verdade e do bem (profetas) a ser estendido aos demais; àqueles que se oponham às reformas, se lhes identifica como fora da linha do progresso, guiados por idéias erradas, ultrapassadas, ineficientes e ineficazes (hereges); estabelece-se uma diferenciação entre os que orientam as reformas (pseudo-ilustrados especialistas) e aqueles que as aplicam e as recebem (professores, funcionários, estudantes, população em geral), o que na verdade significa um processo de deslegitimação dos saberes teóricos e práticos dos professores em troca dos saberes técnico-científicos dos especialistas;*

²⁴ As informações que antecedem estes 2 parágrafos foram extraídas da análise de CASTRO, J. A. (2000). “Políticas de Educação na Segunda Metade da Década de 90 no Brasil”. In: *Políticas Sociais: acompanhamento e análise*. Brasília: IPEA, p. 65-7.

²⁵ MONLEVADE, J. A, SILVA, M. A (2000). *Quem manda na educação no Brasil?* Brasília-DF: Idéa Editora.

²⁶ GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). “Reformas Educativas y Reforma del Currículo: anotaciones a partir de la experiencia española”. In: WARDE, M. J. (org.). *II Seminario Internacional. Novas políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, p. 85-108.

- iii. *As reformas como cerimônias litúrgicas intensivas frente ao transcórre menos sobressaltado da prática: o rito da reforma cumpre finalidade litúrgica ao sobrelevar movimentos intensos, espasmódicos e unidirecionais, conduzidos geralmente de fora e de modo centralizado e tecnicado, tornando secundário ou relevando ao plano de esquecimento o movimento real, “continuum” e com múltiplas mediações e contradições, em que ocorrem as relações sociais, em geral, e as práticas educativas, em particular;*
- iv. *As propostas de reforma como “textos” a interpretar: a realidade é suficientemente complexa para ser reformada tal como a exata concepção dos “reformadores”. Em particular, “o sistema educativo é uma complexa rede social com uma estrutura, uma vida ou cultura interna e com peculiares relações com o contexto externo”. Os mecanismos legais acabam por determinar um certo ritmo, entretanto, o efeito particular em cada momento, situação ou instituição é incontrolável de todo. Ou seja, há uma relação dialética de mútua determinação entre propostas políticas e realidade. Assim, as reformas incidem na realidade dos sistemas educativos e esta acaba condicionando o que de real virão a ser aquelas reformas.*

A educação é uma das formas desse movimento se consolidar e imprimir o seu ritmo. Conforme denuncia NETO (1995:81)²⁷, o mercado determina o espaço do Estado, tornando-se este um ‘Estado abstencionista’. O que se pretende, face à crise contemporânea que assola as sociedades, é erradicar mecanismos reguladores que contenham qualquer componente democrático de controle. O que se quer é encontrar condições ótimas para direcionar o Estado e a Política segundo os interesses particulares da classe dominante. E a educação, que foi sempre um campo de resistência, sucumbe a este afrontamento, quiçá momentâneo.

Coerente com a necessidade de vincular a educação ao mercado, o editorialista²⁸ da Folha de São Paulo, em 12 de janeiro de 1996, anunciava na sua coluna: *Educar para empregar*. O conteúdo da matéria dava conta da iniciativa do MEC em propor um acordo ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID para financiar a expansão da educação profissional, que mais tarde resultaria no Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP a cargo da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC do MEC.

²⁷ NETO, J. P. (1995). *Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2ª ed. (Coleção questões da nossa época).

²⁸ CRUZ, V. (1996). “Educar para Empregar”. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 12 jan. Opinião, p. 1-2

Em entrevista ao mesmo jornal²⁹, um ano depois, o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, quando indagado, após seu retorno à sede do BID em Washington, sobre qual a modalidade dos cursos a serem oferecidos foi categórico: “*eu acho que essa coisa o mercado sabe muito mais, o mercado em um sentido amplo (...)*”. O projeto seria aprovado pelo BID em 05 de novembro de 1997, conforme contrato de US\$ 500 milhões sob o n°. 1052/OC-BR³⁰. Este tema será tratado nos próximos capítulos, em especial no Capítulo 5, item 5.4; antes porém, um aspecto merece destaque para a nossa pesquisa, que trata dos objetivos do financiamento ao governo brasileiro, concedido pelo BID e que o transcrevemos a seguir. Nele identificamos quais os objetivos do programa. Destaca-se ainda que toda a discussão envolvendo o projeto é anterior ao Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. A partir disto concluímos que, bem antes de ocorrer a separação dos níveis de ensino, o MEC já conduzia com o apoio do BID a proposta de separação, e o contrato somente é aprovado após terem sido tomadas as devidas medidas solicitadas pelo banco.

“O programa apoiará a criação de um sistema eficaz de educação profissional para adestrar a jovens e adultos mediante cursos pós-secundários, não universitários, cursos livres de nível básico e outros. Também inclui a preparação da reforma da educação secundária, a difusão de novos programas de estudos e a formulação de planos estratégicos para atualizar e ampliar a educação secundária em nível dos estados. (...)”. (Tradução livre a partir do extrato do contrato em espanhol, grifos nossos).

Em um texto que teve a preocupação de subsidiar a reforma educacional do sistema alemão, Claus Offe (1990)³¹, em sua análise, estimula-nos a refletir sobre os interesses do Estado em relação à Educação. Segundo ele, a política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir um aparência de igualdade de oportunidades e, com isso, de neutralidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade, o *status* social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma

²⁹ ROSSETTI, F. (1997). “País terá nova Rede de Ensino Técnico”. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 17 fev. Cotidiano, p. 3-10

³⁰ BID (1997). *Programa de Reforma de la Educación Profesional (1052/OC-BR)*. [on-line]. Disponível na Internet. URL: <<http://www.iadb.org/exr/doc98/apr/lcbrazq.htm>> (versão resumida). A versão completa foi obtida em: BID (1997). *BRAZIL – TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION REFORM PROGRAM*. BID: Washington-DC. Documento of the Inter-American Development Bank (Operation n°. 1052/OC-BR, Approved on November 5), 37p.

economia regulada pelo lucro (*ibid.*, p.40). De acordo com o autor, podemos afirmar, portanto, que a política educacional presta-se como nenhuma outra política setorial às finalidades de segurança da base de legitimação do sistema político, porque os encargos por ela impostos não podem ser considerados específicos de classes ou grupos. Suas atividades de reforma são interpretadas como tão multifuncionais, que não pode ser levantada nenhuma objeção política fundamental influente contra a necessidade e o desejo básico de uma política educacional expansiva, ao menos (ainda) na Alemanha embora se possa observar o fortalecimento de restrições fiscais e de resistências de associações políticas (*ibid.*, p.42). O autor estimula-nos a pensar alternativas neste Mundo assolado pelas certezas do capital.

Segundo ele, a qualificação dos indivíduos é apenas um meio para sua subsunção, ou seja aceitação, mais lucrativa à pressão de utilização do capital. Podemos afirmar que diante desta perspectiva a produção do sistema educacional é analisada sob o ponto de vista de que a qualificação da força de trabalho é relevante para a produtividade, porém, este esquema de interpretação mostra que o objetivo da satisfação da demanda por maior qualificação da força de trabalho é utilizado como chave para esclarecer o desenvolvimento da política educacional.

Claus Offe discute no seu texto, tão denso quanto o título, que relações funcionais existem entre o sistema educacional e o sistema ocupacional. Para tanto, enfatiza a posição de não analisar as funções sociais do sistema educacional a partir das intenções e finalidades, pois isto implicaria três possíveis erros. Primeiro porque há um grande número de heterogêneas finalidades; segundo, que para se determinar as funções de um subsistema como o educacional, seria necessário que este fosse um subsistema autônomo com amplo poder. No entanto, as funções desse subsistema são determinadas por circunstâncias que não são levadas em conta por nenhum dos proponentes ao estabelecer os objetivos e criar planos. E terceiro, porque não podemos dizer que as funções reais do sistema educacional decorrem das intenções e objetivos dos autores a ele ligado. Assim, conforme Offe:

³¹ OFFE, C. (1990). "Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política da Educação - contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional". In: *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, 11 (35), abril, p. 9-59.

“O que se coloca no cerne da análise sociológica orientada para a compreensão da escola, da universidade e da educação profissional dentro da sociedade global não é o que, nem de quem partem as intenções que orientam o sistema educacional e sua reforma, mas que estruturas ele cria e transforma – e que interesses ele está aberto e a quais permanece fechado. Esta questão exige, por isso uma fundamentação clara porque ela contraria não apenas a consciência quotidiana vigente nas relações dentro do sistema educacional, mas também o modelo de raciocínio da maioria dos estudos de sociologia da educação entre os quais quase sempre dominam expectativas voltadas para finalidades... (p. 12).

Na medida em que tais relações de correspondência estrutural que mediatizam a relação entre sistema educacional e seu meio social existam, pode-se afirmar que, nos períodos em que se explicitam interesses, se criam programas e continuamente se discute sobre as funções necessárias e desejadas do sistema educacional, esses fatos não podem ser tomados como indicadores de uma funcionalização da escola em relação às necessidades e interesses sociais. Ao contrário: podem ser indicadores de decomposições dos engates funcionais entre o sistema escolar e a sociedade. (p. 13, grifos nossos).

Diante dessa questão talvez resida o desafio que ANDERSON (*ibid.*) chama de “surpresa” para reverter a “onda” que nos assola atualmente. Talvez, em oposição a esse Estado que foi construído e estruturado pelas elites e para elas, seja possível construir outros interesses não mais particulares, mas coletivos, a favor da maioria, no rumo da inclusão social e a educação possa, de fato, contribuir para isso. Afinal no Mundo de hoje, o que é necessário não são as certezas impostas pelos desígnios do capital, mas as utopias que mobilizaram a Humanidade até aqui e, a educação cumpre papel importante nesse processo ao criar as novas utopias que necessitamos para atravessar os próximos séculos.

CAPÍTULO - 2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A CONFORMAÇÃO DE UM NOVO MODELO DE PRODUÇÃO – a ênfase na educação como necessidade de adaptação

Os últimos anos dos séculos XVIII e XIX foram conhecidos pelas modificações ocorridas na forma de organização da produção e no comportamento dos indivíduos das sociedades da época. Os últimos anos do século XX também testemunharam estas mudanças e a diferença, talvez, esteja no fato de que ainda as vivenciamos, por isso parecem serem de maior vulto.

No final do século XVIII, com o surgimento da máquina a vapor, foi possível aumentar consideravelmente a produtividade da indústria da época, a têxtil, rompendo com a manufatura e com isso, aprofundando o trabalho assalariado. A chamada Primeira Revolução Industrial permitiu também impulsionar o comércio internacional de produtos agrícolas (algodão, fibras) vindos das colônias e de manufaturados (têxteis), fabricados nas indústrias do império britânico

A Segunda Revolução Industrial – gestada ao longo do século XIX e marcada pelas grandes descobertas (petróleo, eletricidade, motor a combustão, química, etc.) –, criou as bases para o aperfeiçoamento da indústria, exigindo, no entanto, aumento das escalas de produção. Com isso, modificou-se a concorrência capitalista, que assume a partir de então um caráter monopolista. Além disso, foi preciso que o Estado assumisse um papel estratégico na promoção da industrialização, principalmente com o desenvolvimento das ferrovias, que impulsionaram o setor de bens de produção e mais tarde o de bens de

consumo durável, como o carro de *Henry Ford*. Se ao final do século XVIII³² a Inglaterra era quem dominava o cenário, no século XIX foram primeiramente, os Estados Unidos, depois mais tarde França, Alemanha e Japão, os países que conseguiram internalizar o novo sistema de produção. Já no século XX coube à periferia também participar deste processo³³.

Para o surgimento das atuais mudanças na base produtiva, a partir da chamada Terceira Revolução Industrial, não se assistiu a uma ou outra descoberta como foi característico ao final dos séculos XVIII e XIX, mas várias modificações: na forma de produzir, mudanças na base técnica de produção a partir da chamada microeletrônica, foram os ingredientes que estimularam a conformação de um novo padrão industrial (COUTINHO, *ibid.*, p.71). Se no terreno da produção, a tecnologia ao final do século XX teve papel preponderante na modificação do modo de produzir, outras questões também

³² A periodização do final do século XVIII decorre do fato de que nesta época ocorre o aperfeiçoamento de máquinas de fiação e tecelagem e da invenção da máquina a vapor, determinantes para a difusão do modo capitalista de produção, vide MARX, K. (1985:8 - v.1., t.2). *O Capital*. (Os Economistas), São Paulo. Nova Cultural, 2.ed. No capítulo XIII do Livro Primeiro de *O Capital*, o autor, cita John Wyatt, que em 1735 "...anunciou sua máquina de fiar e, com ela, a revolução industrial do século XVIII...". Marx refere-se também a *Jenny*, máquina inventada por James Hargreaves, que a batizou com o nome de sua filha (*idem*, p.9) e que fiava entre 12 a 18 fusos, ante os dois das máquinas então existentes. No entanto, a grande revolução ocorreria com a invenção da máquina a vapor, por James Watt, que obteve a patente em 1784 (*idem*, p.13). HOBBSAWM, E. J. (1988). *A Era das revoluções: Europa 1789-1848*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, p.45, diz: "...Mas a revolução mesma, o "ponto de partida", pode provavelmente ser situada, com a precisão possível em tais assuntos, em certa altura dentro dos 20 anos que vão de 1780 a 1800: contemporânea da Revolução Francesa, embora um pouco anterior a ela". No entanto, a maturação da Primeira Revolução Industrial ocorre entre 1820 e 1830 na Inglaterra e a Segunda Revolução Industrial entre 1870 e 1890, também nas futuras grandes potências: Estados Unidos, Japão e Alemanha, OLIVEIRA, C. A., B. (1985). *O Processo de Industrialização - do capitalismo originário ao atrasado*. Campinas. Tese (Doutorado em Economia) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas. Em geral atribui-se ao século XIX as transformações da sociedade, basicamente por ter proporcionado questões muito peculiares na história da nossa civilização. POLANYI, K. (1980). *A Grande Transformação: as origens da nossa época*. Rio de Janeiro: Campus, afirma à pg. 23: "A civilização do século dezanove se firmava em quatro instituições. A primeira era o sistema de equilíbrio de poder, que durante um século, impediu a ocorrência de qualquer guerra prolongada e devastadora entre as Grandes Potências. A segunda era o padrão internacional do ouro que simbolizava uma organização única na economia mundial. A terceira era o mercado auto-regulável, que produziu um bem-estar material sem precedentes. A quarta era o estado liberal. Classificadas de um certo modo, duas dessas instituições eram econômicas, duas políticas. Classificadas de outra maneira, duas delas eram nacionais, duas internacionais. Entre si elas determinavam os contornos característicos da história de nossa civilização".

³³ Destaca-se aqui o caso do Brasil. A Primeira Revolução Industrial ocorre aqui 100 anos depois do surgimento da máquina a vapor, entre 1870 e 1880 e sua consolidação arrasta-se por mais de 50 anos entre 1920 e 1930. A Segunda Revolução Industrial também ocorre com relativo atraso aqui, meio século, tendo iniciado a partir da "crise de 1929", entre 1933-1955 de forma restringida e incipiente e de forma mais decisiva nos períodos 1956-1962 e 1968-1980, CANO, W. (1993). *Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, p. 15-20. Esta datação também pode ser encontrada em: MELLO, J. M. C. (1988). *O Capitalismo Tardio: contribuição à revisão crítica da formação do desenvolvimento da economia brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense.

estão sendo importantes neste processo de reestruturação capitalista e que também estavam presentes nas outras duas revoluções: o sistema financeiro, e os níveis de abertura da economia. Vale destacar a ênfase dada a este ponto por Cardoso de Mello (1997:20)³⁴: *“Estamos assistindo agora a uma reestruturação capitalista que engloba o Centro e a Periferia. No interior do Centro, o movimento é de intensa concentração do comando capitalista em todos os níveis: sobre o progresso técnico, a moeda, as condições de financiamento e o ajuste do balanço de pagamentos. E, particularmente, concentração do poderio militar”*. Sobre a periferia ele afirma: *“(...) Simplesmente todos os países Centrais exigem que a Periferia se abra à concorrência externa e à aplicação dos seus capitais produtivos e especulativos”*.

Como nos explica o Aurélio, a palavra reestruturar significa *dar nova estrutura a...* e, reestruturação como *ação ou efeito de reestruturar*³⁵, hoje estamos vivenciando exatamente isso, ou seja, a reestruturação significa o fato de dar nova estrutura a algo existente. Do ponto de vista das empresas há um acirramento da concorrência, que é determinada pelos padrões de qualidade e produtividade agora em escala mundial; estas também, assumem um poderio econômico nunca antes visto, intimidando as políticas de industrialização nacionais. Por outro lado, a desregulamentação dos mercados financeiros, que agora têm de atender aos interesses do Centro, são ajustados para que não haja barreiras ao livre movimento dos capitais, em geral especulativos, assegurando com isso, que eles se locupletem com altas taxas de remuneração em geral avalizadas pelo próprio Estado. Além disso, o Estado, intimidado com as ameaças de não fazer mais parte das relações de troca com o Centro, promove a venda de ativos patrimoniais, através da privatização de empresas estatais, transferindo, a preços aviltados, estruturas importantes da indústria nacional.

A perda pelo Estado do papel de ator principal na coordenação das políticas macroeconômicas, tem-se refletido, também, no fim da empresa nacional, redução no tamanho de outras com reflexos no mercado de trabalho, cujas taxas de desemprego como é o caso da Região Metropolitana de São Paulo – medidas pela Pesquisa de Emprego e

³⁴ MELLO, J. M.C, (1997). “A contra-revolução liberal-conservadora e a tradição crítica latino-americana”. In: TAVARES, M.C, FIORI, J.L. *Poder e Dinheiro: uma economia política da globalização*. Vozes. Petrópolis-RJ, p.15-24.

Desemprego-PED realizada pela Fundação SEADE-DIEESE –, passaram de uma média de 10% nos anos 80 para 19% a 20%, registradas ao longo do ano de 1999, com pequena redução nos anos de 2000 e 2001, mas com retomada do patamar de 19% a 20%, a partir dos primeiros meses de 2002.

As explicações para a questão do desemprego, oriundas do conjunto de economistas alinhados ao pensamento governamental, é a de que ele não se caracteriza como um problema, e sim uma consequência dado o fato de que a causa seria a qualidade dos empregos criados³⁶. Esta situação, na visão de tais economistas governamentais, estaria sendo provocada pela rigidez do mercado de trabalho, que seria a responsável pela ausência de eficiência alocativa, ou seja, não estaria havendo liberdade para variar a quantidade de trabalho necessária para a geração de um quantum de produto. Como resposta apregoam a flexibilidade. Nesse sentido, reiteram as receitas dos teóricos da Teoria do Capital Humano - TCH de que a solução está na educação ou na qualificação profissional como afirma-se agora³⁷. Para este conjunto de economistas, que acredita nas regras do mercado, o

³⁵ FERREIRA, A, B, H. (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, p. 1469.

³⁶ MEDEIROS, C. A, SALM, C. (1994). "O Mercado de Trabalho em Debate". *Novos Estudos*. São Paulo: CEBRAP, nº 39, jul., p.49-65.

³⁷ Entre estes trabalhos destaca-se: AMADEO, E.J., PEREIRA, S.P. (1996). "Tecnologia e diferenças de salários". *Economia, Capital e Trabalho*. Rio de Janeiro: Grupo de Economia do Trabalho/Departamento de Economia PUC/RJ, set., (4)2, p.3. Utilizando dados das PME/IBGE, mostra vantagens comparativas em setores onde a razão entre trabalhadores qualificados e não qualificados é menor, utilizando para tanto, o número de séries cursadas. Além dele, GONZAGA, G. (1996). "Rotatividade e qualidade do emprego no Brasil". *Economia, Capital e Trabalho*. Rio de Janeiro: Grupo de Economia do Trabalho/Departamento de Economia PUC/RJ, jan., (3)4, p.6-7. Com base nos dados da RAIS/MTB 1988-1991, apresenta maior permanência no emprego entre trabalhadores com mais escolaridade. Outro trabalho é de BALTAR, P.E de A., PRONI, M. W. (1996) (b). "Sobre o regime de trabalho no Brasil: rotatividade da mão-de-obra, emprego formal e estrutura salarial". In: OLIVEIRA, C. E. B. de, MATTOSO, J. E. L. (orgs). *Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Scritta (Pensieri), p. 109-49. Utilizando dados da RAIS, apontam também, menor rotatividade entre trabalhadores com mais anos de estudo, muito embora este estudo tivesse objetivo de contrapor-se as idéias levantadas pelo Grupo de Economia do Trabalho do Departamento de Economia da PUC-RJ acerca da flexibilidade funcional e de José Pastore da FIPE/USP sobre a flexibilidade dos direitos decorrentes do trabalho. Um aspecto a destacar é que do Grupo da PUC-RJ, Edward Amadeo, tornou-se Ministro do Trabalho no 1º semestre de 1998 e no seu discurso de posse reafirmou o pensamento que vinha defendendo de que não havia problema de emprego, o que gerou descontentamento por parte da opinião pública ("Amadeo reafirma que não há Crise de Emprego". *O Estado de São Paulo*, 14/04/98, Economia, p.B4). A partir de 1999, embora continuasse no 2º governo de FHC, agora como Secretário de Política Econômica do Ministério da Fazenda, suas opiniões sobre mercado de trabalho não mais foram manifestadas. Em 2001 ele saiu do governo, retomando seu trabalho na Tendências Consultoria Integrada do Rio de Janeiro com seu sócio José Márcio Camargo, este por sua vez, seu parceiro de longa data na academia. Mesmo não tendo ocupado nenhum cargo durante o governo FHC ele foi responsável pela formulação de várias propostas na legislação trabalhista como o salário mínimo regionalizado e o contrato de trabalho por prazo determinado.

desemprego seria resolvido a partir do momento que as pessoas se qualificarem e, possuidoras das novas habilidades ou competências que o mercado está a exigir, ofereceriam sua mercadoria, encontrando facilmente alguém disposto a adquiri-la.

2.1 - Reestruturação Produtiva

De um modo geral a discussão sobre reestruturação produtiva vem sendo associada única e exclusivamente às mudanças de base técnica da produção. No entanto, ela não é resultado apenas da tecnologia, mas sim da conformação de um novo processo de organização da economia que compreende três fenômenos: i) a globalização; ii) a qualidade da política pública (intervenção do Estado na economia) e, iii) a questão da tecnologia.

Isoladamente os três fenômenos não conseguem explicar o movimento de transformações em curso que estamos assistindo. As alterações, por exemplo, nas formas de produção, são em grande medida condicionadas ao maior grau de abertura da economia à concorrência internacional. Assim, as dificuldades ou as oportunidades encontradas pelas empresas têm relação direta com a forma de condução das políticas macroeconômicas e com a qualidade das políticas públicas. A seguir, apresenta-se uma descrição dos três fenômenos que compõem um modelo analítico sobre a chamada reestruturação produtiva. Adotamos este procedimento para estruturar melhor o nosso pensamento, uma vez que, somos levados, única e exclusivamente, a associar a globalização ao processo de transformação que estamos vivenciando ou de atribuir ao neoliberalismo o elemento fundamental dessa transformação, que como muito bem nos pontua IANNI (1999) ele é apenas o caráter ideológico que defende a globalização na forma de dogma.

Embora a globalização possa representar tudo isso que estamos presenciando, ela compõe-se dos fenômenos a seguir explicitados. A globalização, sem dúvida, é mais abrangente que a própria reestruturação produtiva, uma vez que diz respeito à forma de organização do sistema capitalista em escala mundial. No entanto, para a nossa reflexão, o componente da reestruturação produtiva é que subsidia boa parte das justificativas sobre a necessidade da adequação da educação ao que as empresas e o

mercado estão exigindo dos “novos trabalhadores”. Assim, a reestruturação constituir-se-ia na dimensão técnica necessária para explicitar as tais mudanças exigidas pelas empresas e pelo mercado em relação à educação, discurso este que é assumido pelos formuladores da política pública. A globalização embutiria ainda, o caráter dogmático desse processo, enquanto que o aspecto físico da produção oferece o elemento concreto das atuais práticas e dos discursos em favor das reformas na educação, ou para sermos mais precisos, a relação entre infra-estrutura e superestrutura.

2.1.1 - A globalização

A exemplo da palavra *imperialismo* que, no final do século XIX, tornou-se lugar comum, a ponto de que quando os intelectuais começaram a escrever livros ela já estava na “boca de todo mundo”³⁸, o mesmo ocorre com a palavra *globalização*, no final do século XX, que é por todos repetida sem que se precise seu significado, por isso a tentativa de autores como IANNI (1999) e CHESNAIS (1996) de fugir desta polissemia. Dada a abrangência alcançada, seu conceito talvez seja difícil de ser explicitado. Mas pode-se caracterizá-la como sendo resultado da ampliação do comércio, quer pelo crescimento das relações de troca entre os países desenvolvidos, quer pelo surgimento dos chamados mercados emergentes de apresentarem-se também em condição de fazer parte do comércio internacional. Isto não tem nada de novo. Há episódios vividos no passado, como o transporte de mercadorias entre o *Centro e a Periferia* e as navegações no período pré-Revolução Industrial semelhantes ao que estamos assistindo hoje³⁹. Talvez o que seja novo é o desdobramento espacial da produção, agora, obedecendo a critérios econômicos em escala mundial. De modo que as chances de sucesso deixam de depender apenas das condições dos mercados nacionais e passam a resultar na agregação de vantagens dos diferentes locais de instalação dos empreendimentos. É neste contexto que surge a “nova empresa global”, a qual segue um comportamento que conhecemos do tradicional conceito de *Centro-Periferia*: setores nucleares na matriz (logística, P&D - pesquisa e

³⁸ HOBBSAWM, E. (1988). *A Era dos Impérios 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.92.

³⁹ Instigante depoimento foi feito recentemente à imprensa pelo historiador econômico, Alan Taylor da Northwestern University, onde ele afirma: “Hoje estamos apenas voltando ao que era há cem anos”. Globalização era mais ampla no século 19. *O Estado de São Paulo - Internacional*. São Paulo, 25 maio 1999, p. B10.

desenvolvimento -, design, marketing) e produção nos países emergentes. Para alguns autores⁴⁰, ela conseguiu combinar o melhor de dois Mundos: o conhecimento tecnológico do Primeiro Mundo e a mão-de-obra abundante e barata do Terceiro Mundo. COUTINHO (1995:25)⁴¹ define assim o processo de globalização:

- *aceleração intensa e desigual da mudança tecnológica entre as economias Centrais;*
- *reorganização dos padrões de gestão e de produção de tal forma a combinar os movimentos de globalização e regionalização;*
- *difusão desigual da revolução tecnológica, reiterando os desequilíbrios comerciais e de balanço de pagamentos, resultando num policentrismo econômico que substitui a bipolaridade nuclear do pós-guerra e se expressa na fragilização do dólar vis-à-vis o fortalecimento do iene e do marco;*
- *significativo aumento do número de oligopólios globais, dos fluxos de capitais e da interpretação patrimonial (investimentos “cruzados” e aplicações financeiras por não-residentes dentro da tríade;*
- *a ausência de um padrão monetário mundial estável, no contexto de taxas cambiais flutuantes, magnifica a especulação e os organismos de neutralização (derivativos) não são, entretanto, capazes de prevenir a possibilidade de rupturas sistêmicas.*

2.1.2 - A qualidade da política pública⁴²

Esta questão tem estreita relação com a crise do emprego. A forma como o Estado atua hoje tem provocado implicações sobre o mercado de trabalho. O rompimento com a tradição desenvolvimentista que o Brasil e outros países da América Latina trilharam no Pós-Guerra traz implicações na qualidade da política pública.

⁴⁰ Gereffi, G. (1995). “Global Production Systems and Third World Development”. In: Barbara Stallings (ed.) *Global Change, Regional Response. The New International Context of Development*. Cambridge: University Press. Apud, ABREU, A, R. de Paiva. “Para Além do Processo de Trabalho: uma agenda de pesquisa para o polo automotivo do Rio de Janeiro”. In: *OS ESTUDOS DO TRABALHO: NOVAS PROBLEMÁTICAS, NOVAS METODOLOGIAS E NOVAS ÁREAS DE PESQUISA*. Seminário Temático Interdisciplinar CEBRAP/USP/UNICAMP. São Paulo (FEA/USP). 1ª sessão: Reestruturação Produtiva e Trabalho em Diferentes Cadeias Produtivas no Brasil - Discussão Teórico-metodológica, 28 mai., 15p. [on-line]. Disponível na Internet. URL: <<http://www.sociologia-usp.br>>.

⁴¹ COUTINHO, L. (1995). “Notas sobre a natureza da globalização”. *Economia e Sociedade*. Campinas-SP: Revista do Instituto de Economia da Unicamp, nº 4, jun., p.21-6.

⁴² A caracterização deste item tomou por base o desenvolvimento do Projeto Especial realizado no âmbito do Programa Estadual de Qualificação Profissional do Estado São Paulo, entre a Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho e a Fundação SEADE intitulado: *Produção de indicadores e tabulações especiais sobre as características da população desempregada e a evolução do emprego no Estado de São Paulo*. Estudo I, dez., 1997, relat.

A adoção de um novo paradigma assentado na abertura econômica, âncora cambial, austeridade fiscal e desregulamentação econômica, constituem um esquema analítico para entender a crise do emprego a partir da ação pública⁴³. A nova política econômica mostra-se incapaz de produzir taxas elevadas de crescimento econômico, fazendo com que se tenha constantemente que repetir uma obviedade: *o emprego cresce, se a produção crescer mais que a produtividade*⁴⁴. Uma economia que cresce quanto muito a 3% não consegue satisfazer os que buscam emprego. Ou seja, cada ponto percentual de crescimento do produto não proporciona elevação do emprego para fazer face a tal incremento. A chamada elasticidade produto-emprego por conta das novas formas de produzir e o emprego da tecnologia não é simétrica. Para o emprego crescer, o produto precisaria elevar-se muito mais. Em geral aceita-se hoje que para o crescimento de 1% do emprego, o produto deveria aumentar entre 5% a 7%.

As causas do baixo dinamismo da economia decorrentes dos reduzidos índices de crescimento econômico são provocadas pelas seguintes características: i) grande volatilidade das principais variáveis macroeconômicas – o binômio taxa de câmbio e juros –, constituem importantes restrições aos novos investimentos produtivos, especialmente quando implicam ampliação da capacidade instalada; ii) adoção de políticas macroeconômicas restritivas – quer para evitar ataques especulativos contra as moedas nacionais, quer para impedir qualquer movimento de elevação de preços –, com o conseqüente aumento das taxas de juros internas que, por seu turno, deprimem ainda mais o investimento privado e reduzem a capacidade de investimento do setor público; iii) menor arrecadação tributária por parte dos Estados nacionais como conseqüência do pequeno dinamismo econômico e da ampliação dos circuitos financeiros de valorização do capital, que reduzem as possibilidades de intervenção pública do espaço econômico.

A condução das variáveis macroeconômicas sob o binômio juros-câmbio repercutiram de forma negativa sobre o financiamento da estrutura social. Para fazer face aos compromissos assumidos com os credores internacionais e com os organismos

⁴³ DEDECCA, C. S. (1997). “Brasil e México: racionalização econômica e emprego”. In: *Cadernos do Cesit*. Campinas-SP: IE-Unicamp, nº 21.

⁴⁴ SALM, C. (1995), “Crescimento e Emprego” In: VELLOSO, J.P.R. (coord). *O Real e o Futuro da Economia*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, p.208.

multilaterais, o País comprometeu a estrutura dos seus gastos sociais. Para garantir a confiança dos “investidores internacionais”, e com isso assegurar divisas para o equilíbrio do balanço de pagamentos, o Brasil foi levado, ao longo da década de 90 do século passado e, em particular a partir de 1994 com o Plano Real, a reduzir drasticamente o gasto público. Isso manifesta-se tanto nos serviços básicos de atendimento à população (saúde, previdência, educação) como em setores de infra-estrutura básica (energia, transportes) e de infra-estrutura social (habitação e saneamento). Todos estes segmentos são grandes absorvedores de mão-de-obra, e a redução do gasto social provoca, por extensão, redução no nível do emprego ao mesmo tempo que compromete as questões de qualidade de vida da população.

Conforme nos aponta FIORI (2001:155)⁴⁵, a elevação das taxas de juros passaram a ser sistematicamente superiores às taxas de inflação e de crescimento; com isso, obteve-se excesso de liquidez, mas não de solvência, o que proporcionou a acumulação de riqueza privada, com pequenos ciclos de crescimento econômico, seguidos de recessões periódicas. Isso ficou evidente a partir de 1999, na avaliação de SALLUM JR (2000:23)⁴⁶, quando, essa lógica econômica com a crise asiática, deu sinais de esgotamento e, a partir de então, a economia brasileira passou a conviver em constante desequilíbrio, tendo que recorrer sistematicamente ao Fundo Monetário Internacional - FMI com o objetivo de garantir mais empréstimos para financiar os déficits do balanço de pagamentos ou para pedir a “calma dos mercados”.

FIORI (1995:156) também nos aponta que, a partir do Estado, a globalização assume a condição de garantir o incessante processo de acumulação e internacionalização dos capitais. Segundo ele, desde as orientações contidas no Consenso de Washington, os organismos multilaterais teriam recomendado aos países a adoção de políticas homogêneas que consistiriam nas seguintes etapas: i) estabilização macroeconômica, tendo como prioridade a geração de superávit fiscal; ii) reformas estruturais, com medidas apontando

⁴⁵ FIORI, J. L. (2001). *Brasil no Espaço*. Petrópolis-RJ: Vozes. Ver ainda do mesmo autor: FIORI, J. L. (1995). “A Governabilidade Democrática na Nova Ordem Econômica”. *Novos Estudos*. São Paulo: CEBRAP, nº 43, nov., p.157-72; FIORI, J. L. (1994). “Os moedeiros falsos”. *Folha de São Paulo*. Caderno Mais, p. 6-7. São Paulo, 03 jul.

⁴⁶ SALLUM, Jr., B. (2000). “O Brasil sob Cardoso – neoliberalismo e desenvolvimentismo”. *Tempo Social*. São Paulo: Revista de Sociologia da USP, 11(2):23-47, out.1999; editado fev. 2000.

para a liberalização financeira e comercial, desregulamentação dos mercados e privatização das empresas estatais e iii) retomada dos investimentos e do crescimento econômicos. O ajuste fiscal, resgate da moeda e reforma constitucional não seriam alcançados se não se viabilizasse uma política que fosse conduzida por uma equipe coesa e tivesse respaldo num presidente comprometido com esses pressupostos e que, inclusive, pudesse ser precedido por outros mandatos, pois processos de ajuste como estes seriam longos, doloridos e demandariam continuidade. Nessa condição FIORI (1994:6) nos aponta nos *moedeiros falsos* que o “(...) o Plano Real não foi concebido para eleger FHC, foi FHC quem foi concebido para viabilizar no Brasil a coalizão de poder capaz de dar sustentação e permanência ao programa de estabilização do FMI, e dar viabilidade política ao que falta ser feito das reformas preconizadas pelo Banco Mundial”.

Para enfrentar os “ajustes dolorosos”, os organismos multilaterais teriam proposto a adoção de políticas sociais de forma a amenizar os efeitos provocados pelos ajustes. Nesse particular, DRAIBE (1994:94) teria identificado que não seriam mais políticas sociais tradicionais, mas sim, políticas pontuais que mudaram a forma do Estado atuar. Ao exigir distribuição direta de recursos (renda-mínima), descentralização e focalização dos programas e, parceiros para fazer chegar aos que necessitam, os tais programas, inauguram um novo modelo de Estado que se constitui numa forma de privatização também da política social.

Esta seria a dimensão da qualidade da nova política pública. Por isso, problemas que afetam o mercado de trabalho teriam mais a ver com a instabilidade das variáveis econômicas e com as políticas adotadas pelos Estados nacionais do que com as características do progresso técnico e com o perfil da mão-de-obra, embora possam ser eles parte da explicação.

2.1.3 - A questão da tecnologia

Do ponto de vista de “como se produz”, mudou-se consideravelmente a forma de organização da produção em função da incorporação de novas máquinas de base microeletrônica e do emprego de outras formas de uso do trabalho como a terceirização,

subcontratação, trabalho a domicílio, etc. Este movimento já havia sido apreendido pelas pesquisas sobre o trabalho, notadamente no que diz respeito à introdução de máquinas de base microeletrônica ainda na década de 80.

As referidas pesquisas mostraram a intensificação do trabalho e as exigências sobre os trabalhadores para o exercício de outras atividades no trabalho que não as vigentes até os anos 70 do século XX. Sem dúvida nenhuma, esse processo foi intensificado nos anos 90 com a presença dos outros dois fenômenos citados anteriormente⁴⁷.

Alguns analistas privilegiam a tecnologia como a única explicação para as grandes mudanças que estão ocorrendo, ou de que seriam as novas bases físicas de produção as responsáveis pelas novas demandas por trabalho mais qualificado. No entanto, isto é parte da explicação. Em geral esta interpretação, como caracterizou muito bem FERRETTI (1997:227)⁴⁸, tem provocado: “i) ênfase no treinamento em serviço, a forma *on the job*; ii) construção de listas de atributos dos “novos trabalhadores”; iii) desconsideração da qualificação como uma relação social e, iv) pressão excessiva sobre o sistema educacional”.

Em geral, os que se aliam a esse conjunto de explicações, têm cunhado palavras como empregabilidade e competências, como sendo a “mola propulsora” dos que querem ser bem sucedidos no novo mercado de trabalho. Entretanto, o que ocorre é que tanto as palavras quanto os “conceitos” têm sido empregados sem uma preocupação maior com a realidade vivida pela maior parte da população brasileira, que apresenta baixos níveis de escolaridade. Segundo a *Síntese dos Indicadores Sociais de 2000*, do IBGE, a partir dos dados captados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999, a média de anos de estudo da População Economicamente Ativa – PEA, que

⁴⁷ Destaque-se que esta modificação a que nos referimos já dura duas décadas como bem assinala Leda Gitahy (IG/DPCT/Unicamp,1999). “Redes e Flexibilidade: da mudança das práticas quotidianas a uma nova trama produtiva”. In: *OS ESTUDOS DO TRABALHO: NOVAS PROBLEMÁTICAS, NOVAS METODOLOGIAS E NOVAS ÁREAS DE PESQUISA*. Seminário Temático Interdisciplinar CEBRAP/USP/UNICAMP. São Paulo (FEA/USP). 1ª sessão: Reestruturação Produtiva e Trabalho em Diferentes Cadeias Produtivas no Brasil - Discussão Teórico-metodológica, 28 mai. Disponível na Internet. URL: <<http://www.sociologia-usp.br>>.

⁴⁸ FERRETTI, C. J. (1997). “Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90”. *Educação & Sociedade*. Campinas-SP: Cedes. Ano XVIII, nº 59, ago., p.225-69.

compreende a parte da população brasileira com mais de 10 anos de idade, era de 6,5 anos, sendo que próximo de 50% da PEA têm menos de 4 anos de estudo. Trata-se de um indicador muito inferior ao determinado pelos países desenvolvidos para a sua população.

É preocupante atribuir-se apenas ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso da sua trajetória no mercado de trabalho. Para os que aderem a esta idéia, o problema do desemprego é causado pela insuficiência de escolaridade ou de formação profissional, como se os trabalhadores pudessem disciplinar o capital, quando sabemos que as “qualidades” por eles adquiridas são variáveis que dependem diretamente do capital que as utiliza, à medida que delas necessita.

Essa ênfase a que se refere FERRETI (*ibid.*) propiciou a criação de inibidores de acesso ao mercado de trabalho que têm como requisito amplos conhecimentos para o exercício das ocupações, às quais não se exigiram tanto. A propósito da nossa observação vale citar a matéria que o *Estadão*⁴⁹ publicou com o sugestivo título: *‘Tirando peão e cozinheira, tudo exige computador’*. Transcrevendo a angústia dos trabalhadores – que dão o título à referida matéria –, que vagueiam entre as agências públicas de emprego e a rua Barão de Itapetininga no centro de São Paulo, tradicional ponto de recrutamento através dos chamados “plaqueiros”, o jornalista captou a declaração dos trabalhadores, para se recolocarem no mercado de trabalho, cuja média de reemprego, segundo a Pesquisa de Emprego e Desemprego - PED da Fundação SEADE/DIEESE é superior a 52 semanas, ou 1 ano.

Sobre este tema também, em que pese todo o apego às novas diretrizes da TCH, como veremos a seguir, mesmo os trabalhadores de maior escolaridade têm enfrentado regressão no acesso ao mercado de trabalho. Com base nas séries históricas da PNAD e na RAIS/MTB, POCHMANN (2001:69)⁵⁰ mostra que a proporção de desempregados com mais de 8 anos de estudo variou de 22,2% em 1989 para 45,3% em 1998. Na análise que ele faz das ocupações que mais cresceram ao longo da década de 90 do século passado, um terço é composto de ocupações cujas “(...) *atividades profissionais*

⁴⁹ FRANCO, C. “Alcides Rodrigues dos Santos, 77 anos, traduz com exatidão as novas teorias sobre o desemprego”. *O Estado de São Paulo – Economia -Trabalho/Globalização*. São Paulo, 29 abril 2001, B5.

que mais recrutam trabalhadores não são aquelas associadas aos setores econômicos que poderiam ser objeto de mudança no conteúdo dos postos de trabalho e, por isso, estariam necessitando de trabalhadores mais qualificados”.

Nesse sentido seria temerário afirmar que a elevação do indicador – anos de estudo citado anteriormente –, garantiria um lugar a todos no mercado de trabalho. A resposta deve ser buscada não nos indivíduos e nos seus “atributos”, como a melhoria dos níveis de escolaridade, mas sim no atual modelo econômico como abordaremos a seguir. E foi tendo por pressuposto este cenário que a difusão dos novos “conceitos” em educação foram sendo difundidos.

Os três fenômenos anteriormente descritos – globalização, qualidade da política pública e tecnologia –, ajudam a entender o processo de reestruturação produtiva. Tendo-os de modo entrelaçados em nosso horizonte, a seguir, analisar-se-á a questão da reestruturação produtiva no Brasil e seus impactos sobre o trabalho e a educação.

2.2 - Reestruturação Produtiva no Brasil

O fato inconteste de estarmos vivendo um novo paradigma⁵¹ na órbita da produção não necessariamente significa que o conjunto da indústria brasileira esteja trilhando um único caminho. Isso não ocorre nem aqui e nem nos Países Centrais. O que podemos depreender das pesquisas que têm se dedicado a explorar este assunto é que a chamada reestruturação não é homogênea. Ou seja, há setores se reestruturando intensamente e outros nem tanto, conforme observado em várias pesquisas, dentre estas a

⁵⁰ POCHMANN, M. (2001). *O Emprego na Globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo Editorial (Coleção Mundo do Trabalho).

⁵¹ Entendemos aqui por paradigma o que propõem KUNH, 1998, p. 137 e 144. “(...) Mas os paradigmas não diferem somente por sua substância, pois visam não apenas à natureza, mas também à ciência que os produziu. Eles são fonte de métodos, áreas problemáticas e padrões de solução aceitos por qualquer comunidade amadurecida, em qualquer época que considerarmos(...)” (...) fornecem aos cientistas não apenas um mapa, mas também algumas indicações essenciais para a elaboração de mapas. Ao aprender um paradigma, o cientista adquire ao mesmo tempo uma teoria, métodos e padrões científicos, que usualmente compõem uma mistura inextricável(...)”. KUNH, T. (1998). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.

coordenada por LEITE (1997:184)⁵². Ao analisar os relatórios desta ampla pesquisa, os autores enfatizam que “(...) *as muitas situações de reestruturação se articulam a partir de lógicas distintas de acordo com a região, com o setor produtivo, com práticas fabris distintas, com diversas modalidades de verticalização e horizontalização da produção*”. Ou seja, a reestruturação produtiva tem ocorrido de forma muito heterogênea, como aliás é a estrutura industrial do nosso País, onde convivem lado a lado, setores modernos e atrasados.

Nesse processo tem ocorrido o que se pode chamar de “polarização de oportunidades”, a exemplo da “polarização de qualificações”, como já afirmaram Kern & Schumann⁵³. À medida que é o capital que determina a quantidade de trabalho necessário para reproduzir-se, ele lança mão deste recurso. Ou seja, há demandas por trabalhadores ditos “modernos”, com requisitos escolares elevados e oportunidades de trabalho com baixas exigências de qualificação.

Observe-se que ocorre de fato uma polarização de qualificações⁵⁴. De um lado, setores que demandam trabalhadores mais bem preparados e, de outro, setores que continuam a enfatizar requisitos vigentes no padrão taylorista-fordista. No entanto, se é verdade que a exigência de maior escolaridade é uma condição da nova fase do capitalismo, ela o é para um contingente cada vez menor da população, e para os demais? O que será daqueles que não conseguirem chegar a este patamar exigido, e os que passaram da idade

⁵² LEITE, M. P., RIZEK, C. S. (1997). “Projeto: Reestruturação produtiva e qualificação”. *Educação & Sociedade*. Campinas-SP: Cedes. Ano XVIII, nº 58, abr., p.178-198.

⁵³ Esta formulação atribui-se a KERN, H., SCHUMANN, M., (1989). *El Fin de la División Del Trabajo: racionalización en la producción industrial*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid. O debate travado por estes autores era de que o prometido por estudos que sucederam Harry Bravermann na década de 70, de que a automação permitiria às empresas garantir um controle total da produção, dependendo cada vez menos dos trabalhadores, o que caracterizaria a chamada degradação do trabalho formulada por Bravermann, não se confirmou nas extensas pesquisas que realizaram. Ao contrário, para estes autores, estaria havendo um acréscimo e revalorização do trabalho, dada a nova divisão capitalista, o que eles denominaram de polarização.

⁵⁴ A partir dos paradigmas de Thomas Kunh, Elenice Leite, na sua tese de doutorado, tenta descrever a emergência de um novo paradigma no terreno da qualificação. Sua tese é de que as mudanças na base técnica estariam provocando mudanças na qualificação dos trabalhadores. Para maiores detalhes ver: LEITE, E. M. (1996). *El rescate de la calificación*. Montevideo: Cinterfor. A autora, assumiu, juntamente com Nassim Gabriel Mehedeff, em 1995, a missão na SEFOR/MTB, de implantar o PLANFOR. Deixou o cargo de secretária-adjunta no início de 1999 para integrar-se ao escritório da UNESCO no Chile do qual saiu no final de 2000 para ser apenas Assessora da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE, que veio a incorporar a então SEFOR, transformada em Departamento de Qualificação Profissional – DEQP na atual estrutura do Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil.

escolar, esquecidos pelas políticas públicas com o abandono da educação de adultos desde o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL? Desde a década de 70, o Brasil não construiu uma política alternativa e excluiu, até mesmo na nova função redistributiva, com base na LDB, a possibilidade de os Estados lançarem na conta do FUNDEF os gastos com esta modalidade de educação. Estima-se que mais de 2,5 milhões de pessoas entre 15 a 29 anos⁵⁵ não conseguem preencher sequer a ficha de inscrição nas agências de recrutamento.

A partir disso, seria mais produtivo para o movimento que propaga a melhoria dos níveis de escolaridade da população concentrar esforços na elevação destes níveis, e não enfatizar a realização de cursos pontuais, assentados em habilidades específicas⁵⁶. Uma pesquisa recente feita pelo Grupo IBOPE e a ONG Ação Educativa corrobora isso. Nesta pesquisa, somente 26% dos alfabetizados entre 15 e 64 anos sabem o que lêem e escrevem⁵⁷.

A centralidade das mudanças em curso na educação assentada nos aspectos pontuais e desejados pelo mercado, parece-nos ser a tônica dos esforços que vêm sendo empreendidos, seja por intermédio de programas governamentais financiados pelo FAT ou dos cursos permitidos a partir das mudanças na legislação educacional, como os cursos seqüenciais, convertidos numa espécie de prolongamento do ensino médio com equivalência de nível superior, que enfatizam aspectos práticos do cotidiano, anunciando-se ser o “passaporte” para o ingresso no novo mercado de trabalho⁵⁸.

⁵⁵ ARRUDA, R. (2000). “Nas horas vagas, aprender a ler e escrever”. *O Estado de São Paulo – Geral/Educação*. São Paulo, 10 dezembro 2000, A25.

⁵⁶ Esta denominação foi extraída da Resolução 126/194 que disciplina o PLANFOR. Os cursos mobilizados pelo plano tem uma carga horária média de 86 horas/aula, sendo 70% voltadas para habilidades específicas. (*PLANFOR – ANUÁRIO ESTATÍSTICO 1995/1998*. Brasília, março de 1999).

⁵⁷ MIRANDA, L. (2001). “Brasil: só 26% dos alfabetizados sabem o que lêem e escrevem”. *O Estado de São Paulo – Geral*. São Paulo, 14 dezembro 2001, A14.

⁵⁸ Destaque-se aqui as modificações introduzidas na educação a partir da nova LDB em 1996, que desencadearam através de decretos e outras regulamentações, a separação do ensino técnico do ensino médio, abandonando-se o caráter mais geral da educação por uma assentada em cursos de curta duração, seja no ensino médio como no ensino superior através dos cursos seqüenciais que têm duração de dois anos. A idéia que sustenta esta separação era a de que isso garantiria uma atualização da educação vis-à-vis o que exigia o mercado. Esta concepção pode ser resumida através do livro: *Seu diploma: sua prancha*. São Paulo: Saraiva 1999, de um dos consultores do Ministério da Educação, o economista Roberto Macedo, que participou da elaboração destas mudanças. No seu livro, o autor enfatiza a necessidade do diploma, seja ele qual for, pelos jovens, para os quais o livro é dirigido, usando para tanto, a linguagem deles.

Isso não é por acaso. A nova racionalidade que se abateu sobre o terreno da educação tem como condição moldar os comportamentos dos indivíduos dadas as exigências do “mercado”, como nos apontarão na seqüência Rosa e Schwartz. Além disso, toda a elaboração e os experimentos dos psicólogos cognitivistas, behavioristas, biólogos, retornaram com ênfase para a área da educação, sustentada por este amplo processo civilizatório do capital o qual nos apresentaram Anderson, Ianni, Chesnais e sobre isso vamos nos deter no Capítulo 4.

Parece haver semelhanças, em nível micro, entre o processo de reestruturação no Brasil e o que ocorre nos Países Centrais; todavia, é em nível macro que se revelam as diferenças. É que este processo no Brasil tem acontecido pela completa ausência de articulação entre as políticas macroeconômicas e às que ocorrem no ambiente microeconômico, ou seja, na empresa. Esta ausência provocou desestruturação do tecido industrial em alguns setores importantes, os quais tiveram, até então, um papel importante no mercado de trabalho por demandarem muita mão-de-obra. É o caso dos setores têxtil, vestuário, calçados, cujo processo de reestruturação foi acelerado, tanto por intermédio da modernização do parque industrial, como por meio da concorrência com a redução das alíquotas de importação, favorecendo a entrada de produtos asiáticos que resultaram na substituição de boa parte da produção nacional, implicando na elevação das taxas de desemprego.

2.3 - Sobre as Causas do Problema do Emprego

A primeira das causas, a nosso ver, refere-se aos condicionantes macroeconômicos como assinalam BALTAR(a) *et al.* (1996:87-108)⁵⁹. Os autores chamam a atenção para a configuração de um novo cenário nos anos 90. Mudanças no sistema financeiro internacional implicaram diminuição da taxa de juros e aumento da liquidez, marcando a volta do País ao mercado internacional. A entrada de recursos financeiros viabilizou, segundo os autores, uma mudança radical na política comercial do País.

⁵⁹ BALTAR, P. E. de Andrade, DEDECCA, C.S., HENRIQUE, W. (1996). “Mercado de trabalho e exclusão social no Brasil”. In: OLIVEIRA, C. E. B. de, MATTOSO, J. E. L. (orgs). *Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Scritta (Pensieri), p. 87-108.

“A política comercial teve efeitos significativos sobre a estrutura da produção. Uma queda brusca da inflação promoveu uma revisão nos termos dos contratos de compra e venda a prazo dentro das diversas cadeias de produção e distribuição. O uso da abertura comercial e da valorização da moeda para induzir a modernização provocaram um rebaixamento das margens de lucro, e atingiram principalmente as cadeias de produção” (ibid., p.97).

Os autores prosseguem fazendo uma avaliação sobre o processo de abertura da economia e seus impactos na produção.

“Muitos fornecedores não conseguiram absorver a pressão por rebaixamento de seus preços e/ou a competição em qualidade dos produtos importados. Com isso houve aumento das importações de bens intermediários que, em conjunto da concorrência de bens finais importados, são uma importante explicação do escasso aumento do emprego industrial e da recuperação da produção setorial. Outro fator determinante do declínio da elasticidade-produto do emprego tem sido a focalização das atividades das empresas em simultâneo a uma racionalização da produção.” (ibid., p.98).

Em um outro parágrafo os autores tentam explicar o impacto desta modernização sobre o emprego.

“É certo, assim, que as empresas em diversos segmentos industriais têm passado por ajustes produtivos patrimoniais e financeiros importantes. Estes ajustes se caracterizam em geral por uma crescente focalização das atividades com perda de parte das relações inter e intra-setoriais, o que acaba comprometendo o funcionamento do setor industrial como sistema e, por decorrência, sua capacidade de geração de empregos. Dessa forma, o que pode ser denominado de maior eficiência das empresas não se traduz necessariamente na preservação de um sistema industrial com maior grau de modernização”. (ibid., p.101).

A segunda das causas do problema do emprego seria o efeito que a globalização provocou na estrutura produtiva do País e a total ausência de políticas regulatórias da concorrência. O trabalho de MATTOSO (1996)⁶⁰ mostra como o Brasil aderiu de olhos fechados ao que ele denomina de “evangelho da competitividade” sem avaliar os impactos dessa subordinação sobre o mercado de trabalho.

“Independentemente da visão que se possa ter do desenrolar do processo de transformações do capitalismo contemporâneo, não há dúvidas de que, apesar da constituição, o mercado de trabalho e o mundo do trabalho de todos os países tem sofrido, ainda que diferenciadamente, os efeitos da forma desregulada da

⁶⁰ MATTOSO, J. (1996). “Emprego e concorrência desregulada: incerteza e desafios”. In: OLIVEIRA, C. E. B. de, MATTOSO, J. E. L. (orgs). *Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Scritta (Pensieri), p.27-54.

concorrência. Esta transformada em um fim em si mesma, substitui o objetivo do pleno emprego ou considerações desenvolvimentistas ou sociais e terminou por ampliar também os outros fatores que determinariam a geração de empregos, sejam eles fatores tecnológicos comerciais ou de demanda” (ibid., p.37).

Em outra passagem o autor qualifica este novo estágio do mundo capitalista como sendo o novo e inseguro mundo do trabalho.

“Em meados da atual década de 1990 é impossível ignorar-se o extraordinário efeito de desestruturação que se abateu nas últimas décadas sobre o mundo do trabalho. A contínua redução do emprego industrial e o crescimento recentemente menor dos serviços (sendo que destes apenas ampliaram efetivamente sua participação os serviços de produção e os serviços sociais), em paralelo ao crescimento de novas, atípicas, contingências ou precárias formas de emprego, remunerações e relações de trabalho, tem ampliado o desemprego e as inseguranças do trabalho” (ibid., p.34).

“Com a intensa retração das atividades produtivas como desmonte do Estado e das políticas públicas e com as transformações na estrutura produtiva ocorridas nos primeiros anos da década de 90, tais condições de mercado de trabalho foram agravadas. Neste período, não apenas cresceu o desemprego como ampliou muito a economia informal favorecendo assim a expansão da pobreza e da precarização no mercado de trabalho” (ibid., p.40).

Uma outra causa para o problema do emprego é a provocada pelo marco legal que regula as relações entre trabalho e capital. Em um outro trabalho BALTAR(b) et al. (1996) justificam o problema do emprego como decorrência desta regulação.

“No Brasil, entretanto, o marco político-institucional que enquadrava as relações de trabalho não se orientou (na direção do regime existente nos países avançados). O livre-arbítrio das empresas provocou, simultaneamente, instabilidade no emprego, escassa especialização da força de trabalho e baixo nível dos salários de base. Por outro lado, as grandes empresas foram obrigadas a montar aparatos de controle e supervisão mais estritos que os observados nos países desenvolvidos, em função da própria rotatividade nos postos de trabalho e de escassa experiência de parcela ponderável dos empregados no meio metropolitano” (ibid., p.118).

“A elevada taxa de desligamentos amplifica enormemente os efeitos do aumento do nível global de emprego no sentido de provocar uma elevada porcentagem de empregados com muito pouco tempo de serviço na empresa. Por esse motivo, a proporção de empregados com pouco tempo de serviço é bem maior nos setores caracterizados por maiores taxas de desligamentos” (ibid., p.122).

Lançando mão de um estudo de Costa Filho (1995:50), MATTOSO (ibid.), resume, conforme quadro a seguir, o impacto das medidas adotadas pelos países emergentes, entre eles, o Brasil.

Quadro 1 - Receituário de medidas de ajuste e alguns impactos ao desenvolvimento social e ao mercado de trabalho

Medidas	Principal Objetivo	Alguns Impactos
Política monetária restritiva	Diminuir demanda agregada	Elevação das taxas de juros; redução da inversão; queda do nível de atividade e do emprego; pressões inflacionárias remanescentes; crise bancária.
Liberalização de mercados financeiros	Ajuste do balanço de pagamentos-conta de capitais	Possível entrada de capitais de curto prazo; ampliação dos riscos de saída de capitais e de crises abruptas (bancária e cambial).
Prioridade para as exportações	Liberalização do comércio e "inserção" externa	"Preços relativos" favoráveis aos bens transáveis; inibição do mercado interno; sem garantia de maior competitividade externa.
Manutenção das taxas de juros reais positivas	Atrair fluxos de capital externos	Elevação da dívida pública; menores aportes ao setor social; entaves a inversão; ambiente mais favorável as privatizações.
Fortes e repetidos ajustes fiscais	Pagar os crescentes serviços de ambas as dívidas públicas	Corte dos subsídios de interesse social; atraso na infra-estrutura econômica; menores e piores serviços sociais; menor inversão pública.
Âncora monetária em divisas externas	Estabilizar o valor da moeda nacional	Restrição em política fiscal; riscos de déficit estrutural na balança comercial e maior necessidade de capitais externos; dilema: desvalorização ou recessão.
Modernização da estrutura produtiva	Disseminar o novo padrão tecnológico e organizacional	Indispensável em vários setores. No entanto, sem políticas setoriais, sobretudo industrial, amplia o desemprego, a precarização e a concentração de renda.
Desregulação do mercado de trabalho	Dar maior flexibilidade à empresa	Aumento de desigualdade; regressão de direitos sociais; debilitamento da representação sindical; desmonte da rede de proteção social.

As três causas que, a nosso ver, explicam o problema do desemprego no Brasil atualmente, complementam os fenômenos relatados nos subitens 2.1.1 e seguintes. No entanto, como era previsível, o discurso governamental tenta negar esta situação, usando para tanto uma das suas agências de fomento da economia. Em um trabalho do BNDES⁶¹, tenta-se caracterizar a crise do mercado de trabalho olhando as experiências internacionais e sugerir algumas alternativas.

⁶¹ BNDES (1994). "Mercado de trabalho: a crise de dois modelos". Rio de Janeiro. *Textos para Discussão* n° 21. Área de Planejamento, dez., 33p

“Na maioria dos países da OCDE o setor industrial não tem sido capaz de gerar o número de postos de trabalho necessários (...). Isto se explica pelas características do processo produtivo, que se baseia, em geral, na substituição da produção em massa fordista-taylorista pela combinação de novas formas de organização do trabalho, equipamentos flexíveis de base microeletrônica, tecnologia de informação e trabalhadores polivalentes. Este novo sistema produtivo é intrinsecamente economizador de mão-de-obra não-qualificada: uma série de funções repetitivas, antes executadas por trabalhadores, passam a ser cumpridas por equipamentos programáveis, o que resulta numa grande redução de postos de trabalho. Por esta razão, a expansão econômica não consegue gerar a mesma proporção de empregos não-qualificados que gerava anteriormente no setor industrial” (ibid., p.7).

Essa posição do BNDES, sintonizada com o pensamento governamental, tenta eximir sua responsabilidade pelo processo de desestruturação econômica em curso e propõe para enfrentar o problema do desemprego a educação⁶².

“As inovações tecnológicas e as novas formas de gestão e organização da produção requerem um maior envolvimento do trabalhador, que deve ser “flexível” no sentido de ser capaz de solucionar, de forma criativa, os problemas que possam surgir na linha de produção, bem como de executar funções diferenciadas no chão-de-fábrica (...). Em função disso, para muitos estudiosos, o cerne da competitividade está no sistema educacional do país. A utilização de equipamentos de base microeletrônica, a adoção de sistemas computadorizados de controles de qualidade e de outras medidas destinadas ao aumento da produtividade exigem, além de formação técnica específica, a educação básica. É justamente a interação dessas formas de conhecimento que conferem flexibilidade ao trabalhador, no sentido de torná-lo apto a interagir de forma mais intensa no processo produtivo. Se o sistema educacional do país está ultrapassado, não será possível fazer a transição para o emprego baseado no conhecimento” (ibid., p.21).

MATTOSO (*ibid.*), ao analisar este apego a soluções pontuais, chama a atenção para a ausência de coordenação macroeconômica, que segundo ele é a responsável pela crise do mercado de trabalho e que não são políticas específicas que vão resolver esta questão:

⁶² Do patrimônio financeiro do FAT (R\$ 65 bilhões), 60% (R\$ 40 bilhões) está aplicado no BNDES, que tem um orçamento de R\$ 28 bilhões/ano. O curioso é que o BNDES financiou - com os 40% da arrecadação que anualmente o FAT envia por determinação do artigo 239 da Constituição Federal - primeiramente, o próprio desemprego ao conceder a taxas módicas o processo de reestruturação das empresas, que em suma significou mais desemprego, a ponto de o CODEFAT ter exigido, depois de muito tempo, assento no Conselho de Administração do Banco. Mais tarde veio a financiar as privatizações (aço, eletricidade, telecomunicações), que geraram muita discussão, principalmente com a interferência de membros do governo a favor de grupos econômicos, amplamente noticiado pela imprensa e que resultou inclusive, no afastamento de alguns ministros como foi o caso de Luiz Carlos Mendonça de Barros (comunicações) e André de Lara Resende (presidente do BNDES).

“Ao contrário do proposto pelo pensamento conservador dominante, o efeito enfrentamento dos problemas que afetam o mundo do trabalho (desemprego, precarização, redução de salários, elevação da jornada de trabalho) dificilmente poderá ser realizado apenas através de políticas limitadas ao mercado de trabalho. Mesmo políticas de mercado ativas como as propostas pela Organização Internacional do Trabalho (1993) ou políticas mais amplas e indispensáveis como a redução da jornada de trabalho e apoio ao desenvolvimento de novas formas de ocupação e trabalho (AZNAR, 1995, GORZ 1988 e 1993, RIFKIN, 1995) só poderiam assegurar efeitos significativos e duradouros sobre o mercado de trabalho e as sociedades contemporâneas se fossem acompanhadas de políticas públicas reguladoras, inclusive internacionais, em um contexto de crescimento menos medíocre” (ibid., p.29).

É nesse quadro de negação da realidade que se baseia o discurso oficial sobre a questão do emprego. A seguir abordaremos as relações que se estabelecem entre a reestruturação, educação e trabalho que, a nosso ver, reforçam o entendimento predominante de que são os indivíduos os responsáveis pela sua trajetória no mercado de trabalho, isentando-se, com isso, o papel das políticas governamentais.

2.4 - Reestruturação, Educação e Trabalho

Anteriormente expusemos os contornos desse movimento de reestruturação capitalista, mostrando o papel do Estado na condução desse processo e os impactos provocados no mercado de trabalho e na educação. Entendemos com isso que os aspectos da produção são influenciados pelos contornos mais gerais da política do Estado, que acabam por definir os mecanismos necessários à acumulação do capital. Assim, questões como educação e trabalho estão intrincadas uma vez que contribuem para esse processo. Agora vamos destacar, em particular, o papel atribuído à educação na formação do trabalhador, que deve estar atrelada a esta nova fase do capitalismo. Para entender a relação entre educação, qualificação e reestruturação produtiva, é mister partir de uma perspectiva histórica, pois este movimento é reflexo do processo de acumulação capitalista e a dinâmica que se estabelece entre as relações trabalho e capital é que proporcionam estas modificações. Assim, por sua vez, a relação tecnologia, trabalho e educação não é linear e sim dinâmica, pois trata-se de uma relação social.

Segundo BRUNO (1996:91)⁶³, a força de trabalho, na visão do capital, é qualificada quando é capaz de melhorar e realizar as tarefas decorrentes de um dado patamar tecnológico e de uma dada forma de organização do processo de trabalho. No atual estágio de desenvolvimento capitalista estariam sendo valorizadas três tipos de competências dos trabalhadores: i) competências de educabilidade, isto é, capacidade de aprender a aprender; ii) competências relacionais e iii) competências técnicas básicas relacionadas com os diferentes campos do conhecimento.

Isso tudo que é apresentado como condição para participar do novo mundo, para disputar um espaço no mercado de trabalho, é o que CHAUI (1981:3)⁶⁴ aponta ao analisar a nova forma de ideologia, a do *discurso competente*, na sociedade moderna. Para ela, no capitalismo contemporâneo, a dominação e a exploração se fazem sobrepondo à divisão de classes uma segunda divisão social que é a divisão entre os que sabem e, por isso, dirigem, e os que não sabem, por isso executam. É esta divisão entre dirigentes e executantes que aparece como a divisão entre “competentes” e “incompetentes”. Então é esta ideologia da competência que hoje aparece como forma de ocultar a dominação e a exploração.

Não por acaso, em sete (07) de abril de 1997, o presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC abre o Seminário Internacional sobre Emprego e Relações do Trabalho em São Paulo no Memorial da América Latina⁶⁵, com especialistas da área de mercado de trabalho dos organismos multilaterais para discutir a questão do emprego na globalização. Saudado no dia seguinte pela imprensa, como tendo proferido uma aula-magna sobre o tema, FHC criou um novo neologismo, os *inimpreáveis*. Transcrevemos alguns trechos de sua exposição de 50 minutos onde ele enaltece o papel da globalização e a necessidade de se curvar a ela.

⁶³ BRUNO, L. (1996). “Educação, qualificação e desenvolvimento econômico”. In: BRUNO, L. (org). *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo: Editora Atlas.

⁶⁴ CHAUI, M. (1981). *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Editora Moderna. Coleção Contemporânea, 2ª ed.

⁶⁵ CARDOSO, F. H. (1997). “FH Defende a Globalização no Trabalho”. *O Estado de São Paulo - Empresas/Classificados*. São Paulo, 08 abril 1997, L1 e R12.

“Do ponto de vista de quem toma decisões, do ponto de vista do poder público, do ponto de vista dos setores da sociedade interessados neste processo, a pergunta não é saber se a globalização é boa ou é má, porque ela é um fato. Fato em si não é bom nem mau, é de que maneira nós reagimos a esse fato. (...) A questão, portanto, não é ideológica, de pensar que, por um lado estão os que aceitam o mercado e são neoliberais, (...). Essa questão é retórica, inútil, é perda de tempo.

Isso tem a ver com o nosso tema porque nós vivemos aqui muitas vezes os efeitos do processo de globalização sobre a estrutura do emprego são vividos aqui com uma intensidade às vezes maior do que ocorre aqui, porque nós estamos incorporando a dimensão mundial à nossa experiência, e muitas vezes nos esquecemos que essa globalização, que isso, é um processo universal, ela só existe como concreto, como uma coisa imediata, na medida em que ela passa por uma filtragem que tem a ver com as instituições, com a ordem jurídica e com a ordem política de cada país.

(...) Quem não perceber que é assim e não se preparar para enfrentar essa questão do desafio do desenvolvimento tecnológico, portanto da ciência e tecnologia, da educação, não só da população em geral, não adianta só a mão-de-obra, hoje tudo é sistêmico, ou existe um conjunto de processos educativos que permite a nação avançar ou não haverá possibilidade de um desenvolvimento produtivo de modo satisfatório.

*(...) E não é fácil. Mas existe isso, existem os que são, crescentemente, **inimpreáveis por razões, por um lado pela falta de qualificação** e pelo outro lado pelo desinteresse do setor produtivo mais avançado em empregá-las, são dispensáveis.*

*Requer sim, hoje, uma revolução cultural, de mentalidade, mas nós estamos passando por ela. Nós já estamos passando por essa revolução de mentalidade, **mas é natural que no processo inicial dessa revolução as incompreensões sejam muitas e mútuas**, e que se faça sempre oposição entre o Estado e a economia, entre a globalização e a autarquia, entre o progresso econômico e o progresso social, entre a absorção em tecnologias novas e o emprego, e essas dicotomias estáticas não ajudam a evolução nacional, não ajudam a definição de perspectivas adequadas (...).*

*E é indiscutível que na questão do emprego nós já temos que, ao mesmo tempo, **entender que haverá (...) noção de emprego e da noção de ocupação**. Criam-se formas novas que tradicionalmente (...) consideradas de emprego, mas que dão ocupação e que serão crescentes. A mobilidade do capital é imensa, a da mão-de-obra é muito menor. **Nós vamos ter que preparar a mão-de-obra** (...) certa mobilidade, mão-de-obra *latu-sensu* para certa mobilidade. Mobilidade geográfica e **mobilidade mental, capacidade de adaptação**. Isso vai implicar uma reforma na educação, que já está em marcha, de tal maneira que a educação possa dar um amplo leque de oportunidades e que não se pense educação só como treinamento formal na escola, mas se pense educação como se pensa já hoje, como um processo interativo, contínuo dentro da fábrica, fora da fábrica, nos escritórios, nas televisões, no lazer etc. para que as pessoas tenham também suas potencialidades como seres humanos, mais abertas e possam se defrontar com uma série de situações inovadoras e se adaptar de uma maneira criativa a essas situações inovadoras. (...).*

Na Europa, as taxas de desemprego são extremamente elevadas hoje. São extremamente elevadas em consequência de uma enorme rigidez no mercado de trabalho. (...).

(...) É claro que o ministro do Trabalho tem que estar de lupa, olhando a variação, a oscilação do que acontece, na força de trabalho, e o poder público tratando de criar condições para contrabalançar os efeitos destrutivos sobre o

emprego, que essas tendências globalizadoras – globalizadora é um nome mau, não é isso, a globalização é consequência da revolução tecnológica e organizacional, e até mesmo da relação política, ela é consequência, não causa. É que se julgam como se fosse causa. Mas, na verdade, temos que estar olhando para esses efeitos de uma maneira mais atenta e verificando, a cada momento, o que é possível fazer e também verificando como se pode flexibilizar sem criar problemas para o trabalhador, como se pode tornar mais flexível a relação jurídica, de tal maneira que a empresa não fique com medo de contratar, e que haja uma possibilidade de ajuste.

Havendo isso, eu não tenho dúvida de que, a despeito dos desafios, das dificuldades, nós criaremos as instituições capazes de fazer com que os efeitos positivos desse novo momento da histórias da humanidade não sejam obscurecidos pelas suas consequências negativas e para que nós possamos, efetivamente, dar um passo mais tranquilo para o futuro. (grifos e destaques nossos).

O discurso competente de FHC retrata, naquele momento do terceiro ano de seu governo, o processo de organização do Estado que estava em marcha e que apontamos anteriormente. Este processo relaciona-se tanto ao aspecto macro quanto ao aspecto micro, onde têm lugar as mudanças nas legislações no campo do trabalho e da educação. No seu discurso competente, depreende-se a atividade ideológica mediante a noção de globalização. Esta é apresentada, de modo inelutável, porque é ela “um processo universal”, expressão do mundo fenomenal: “como uma coisa imediata, consequência da revolução tecnológica e organizacional”, que requer “uma reforma na educação”, tendo em vista a “qualificação”, como solução ao desemprego. Tomando por referência, BOURDIEU (1998:58-9)⁶⁶, observa-se que FHC realiza, por meio dessa atividade, a reinversão de termos ao dar-lhes outros sentidos e criar neologismos como o de “inimpregáveis”, abstraindo assim, as relações sociais e, aí, o caráter contraditório dos fatos.

Nesse sentido, ocorre o que chamamos de *dissimulação*, onde tenta-se esconder a que fins se presta o discurso competente. Segundo CHAUI (*ibid.*, p. 33), “(...) a ideologia é um discurso que se desenvolve sob o modo da afirmação, da determinação, da generalização e da redução das diferenças (...)”. Ou ainda:

“(...) O campo da ideologia é o campo do imaginário, não no sentido de irrealidade ou de fantasia, mas no sentido de conjunto coerente e sistemático de imagens ou representações tidas como capazes de explicar e justificar a realidade concreta. Em suma: o aparecer social é tomado como o ser do social. Esse aparecer não é uma ‘aparência’ no sentido de que seria falso, mas é uma

⁶⁶ BOURDIEU, P. (1998). *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

aparência no sentido de que é a maneira pela qual o processo oculto, que produz e conserva a sociedade, se manifesta para os homens". (grifado no original).

Analisando o que FHC elabora – a partir da sua trajetória intelectual –, ele nos aponta com clareza onde queria chegar e como estava fazendo para alcançar os objetivos a que se propôs. Para encerrar esta abordagem, recorreremos, mais uma vez a BOURDIEU (*ibid.*), cuja análise dessa atividade de reinversão vai ao encontro da realizada por Chauí quanto a atual expressão da ideologia, a do discurso competente:

"(...) Por que os intelectuais são ambíguos em tudo isso? Não vou enumerar – seria longo e cruel demais – todas as formas de omissão, ou pior, de colaboração. Evocarei apenas os debates dos filósofos ditos modernos ou pós-modernos que, quando se contentam em deixar as coisas como estão, envolvidos com seus jogos escolásticos, se fecham numa defesa verbal da razão e do diálogo racional, ou pior, propõem uma variante, dita pós-moderna, na verdade 'radical chic', da ideologia do fim das ideologias, com a condenação dos grandes relatos ou a denúncia nülísta da ciência.

Efetivamente, a força da ideologia neoliberal se apóia em uma espécie de neodarwinismo social: são "os melhores e os mais brilhantes", como se diz em Harvard, que triunfam (Becker, prêmio Nobel de economia, desenvolveu a idéia de que o darwinismo é o fundamento da aptidão para o cálculo racional, que ele atribuiu aos agentes econômicos). Por trás da visão mundialista da internacional dos dominantes, há uma filosofia da competência, segundo a qual são os mais competentes que governam, e que têm trabalho, o que implica que aqueles que não têm trabalho não são competentes. Há os winners (vencedores) e os losers (perdedores), há a nobreza, o que eu chamo de nobreza de Estado, isto é, essas pessoas que têm todas as propriedades de uma nobreza no sentido medieval do termo, e que devem sua autoridade à educação, ou melhor, segundo eles, à inteligência, concebida como um dom do céu, quando sabemos que na realidade ela é distribuída pela sociedade, fazendo com que as desigualdades de inteligência sejam desigualdades sociais. A ideologia da competência convém muito bem para justificar uma oposição que se assemelha um pouco à dos senhores e dos escravos: de um lado, os cidadãos de primeira classe, que possuem capacidades e atividades muito raras e regiadamente pagas, que podem escolher o seu empregados (enquanto os outros são escolhidos por seu empregador, no melhor dos casos), que estão em condições de obter altos salários no mercado de trabalho (...)"

Max Weber dizia que os dominantes têm sempre necessidade de uma 'teodicéia dos seus privilégios', ou melhor, de uma sociodicéia, isto é, de uma justificação teórica para o fato de serem privilegiados. A competência está hoje no centro dessa sociodicéia, que é aceita, evidentemente, pelos dominantes – é de seu interesse –, mas também pelos outros. Na miséria dos excluídos do trabalho, na miséria dos desempregados crônicos, há algo mais que no passado. (...) Essa filosofia está inscrita, em estado implícito, no sistema escolar. Muito poderosa, ela está profundamente interiorizada. Por que se passou do intelectual engajado ao intelectual 'descolado'? Em parte porque os intelectuais são detentores de capital cultural e porque, mesmo que sejam dominados pelos dominantes, fazem parte dos dominantes. É um dos fundamentos de sua ambivalência, de seu tímido engajamento nas lutas. (...)" (grifos e destaques nossos).

Na análise que Bourdieu faz sobre o trabalho dos intelectuais, depreende-se o papel operado pela reinversão dos termos por ele apontado, que no nosso caso apresenta-se como a transposição de “conceitos” e sua instrumentalização por parte da política pública. Nada escapa a esse processo de racionalização que se estendeu pela sociedade. Novas interpretações são dadas a questões que não se propunham a isso. Conforme analisa DUARTE (2000:9)⁶⁷, nem mesmo o pensamento de Liev Seminióvitch Vigotski, conhecido por sua posição pedagógica mais inovadora, progressista e, portanto, sintonizada com aquilo que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século, escapou a esse trabalho de reinversão dos neoliberais. Segundo o autor, as idéias de Vigotski foram incorporadas pelo ideário neoliberal e (...) o lema “*aprender a aprender*” *passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo*”. Segundo DUARTE (1993)⁶⁸, Vigotski ocupou-se em desenvolver na sua teoria a superação do modelo biológico de desenvolvimento humano que estava presente na década de 50, por meio dos behavioristas, os quais debateremos nos próximos capítulos, de onde a nosso ver surge a noção de competência. Esse autor ao analisar o pensamento de Vigotski ressalta:

“(...) Um dos grandes objetivos de Vigotski foi justamente o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano, e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto histórico-social do homem. (...) em Vigotski e seus seguidores está explícita a concepção de que a ontogênese humana não pode ser explicitada através da relação biológica de interação entre organismo-meio. A questão que não pode ser esquecida é a de que o modelo biológico de interação organismo-meio implica nas noções de adaptação e de equilíbrio na relação do organismo como o meio ambiente (sem o que o organismo não sobrevive). O modelo de interação entre organismo e meio não possibilita a compreensão da relação histórico-social entre objetivação e apropriação que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano. Entendo portanto, que a categoria de interação entre organismo e meio ambiente, ao esconder aspectos fundamentais da especificidade do desenvolvimento do indivíduo, frente a ontogênese animal tem servido como categoria escamoteadora de divergências fundamentais entre a concepção histórico-social do ser humano e concepções psicológicas e pedagógicas de cunho naturalizante (...). (ibid., p. 107:110).

⁶⁷ DUARTE, N. (2000). *Vigotski e o “Aprender a Aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas-SP: Editora Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).

⁶⁸ DUARTE, N. (1993). *A Individualidade para-si (Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo)*. Campinas-SP: Editora Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).

Assim, como também nos mostram outros autores a seguir, o lema “aprender a aprender” é apresentado como formação adaptativa dos indivíduos e não formação integral e una para que estes questionem o meio onde estão inseridos. Não por acaso a UNESCO encarrega Jacques Delors para presidir uma comissão que teve o propósito de anunciar o revigoramento em outro sentido do lema vigotskiano. Publicado em 1996, teve sua tradução patrocinada pelo MEC⁶⁹. Nesse mesmo ano também, através da Decisão de 23/10/1995, o Conselho dos Ministros e o Parlamento Europeu declararam o *Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida*. Esta iniciativa traduz o consenso obtido entre os países da União Européia que, por meio do chamado *Livro Branco “Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva”*, estabeleceram a necessidade de intensificar e tornar mais permanente a ação educativa nas comunidades européias.

O estabelecimento dessa data teve o objetivo de sensibilizar os europeus para os choques fundamentais suscitados pela sociedade da informação, a mundialização, os progressos da civilização científica e técnica. A resposta que a educação e a formação podem dar a estas questões é resumida em cinco itens: i) fomentar a aquisição de novos conhecimentos; ii) aproximar a escola e a empresa; iii) lutar contra a exclusão; iv) dominar três línguas comunitárias; e v) assegurar a igualdade de tratamento entre o investimento físico e o investimento em formação⁷⁰.

Os novos ideais para a educação são incorporadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e dão nome, inclusive, a programas governamentais, como é o caso em São Paulo do “Programa Aprendendo a Aprender”. Conduzido pela Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho – SERT, junto ao Centro Público Experimental da Vila Formosa, na Zona Leste de São Paulo, região mais populosa da cidade com 4 milhões de habitantes e cuja taxa de desemprego é em média, 25% superior a do município, este programa conta com o patrocínio de organismos internacionais como a OIT e do governo canadense, através da sua agência de colaboração, CIDA.

⁶⁹ DELORS, J. (org.) (1998). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez/ Brasília: MEC-UNESCO.

⁷⁰ CRESSON, E. (1996). “Para uma Política de Educação e de Formação ao Longo da Vida”. *Revista Européia de Formação Profissional*. Berlim: CEDEFOP. N. 8/9(II/III), dez., p.9-12.

Feitas essas considerações, queremos destacar que há um grande número de estudos e pesquisas enfocando, nesse novo estágio de desenvolvimento capitalista, o papel atribuído à educação na formação do trabalhador e sua relação com o mercado de trabalho. Tenta-se, com isso, dissociar o trabalhador do período taylorista do “novo trabalhador” demandado pela Nova Organização do Trabalho (NOT). Em geral, associa-se que o trabalhador do ideário taylorista não pensava, pois suas atividades eram executadas mediante as normas prescritas pela Organização Científica do Trabalho (OCT), às quais ele realizava mediante o modelo “*the one best way*”. Há, portanto, toda uma elaboração teórica, cujo documento que embasa o PLANFOR²¹ é a síntese disso.

O que vimos apresentando e analisando até o momento corrobora e dá sustentação ao que queremos mostrar, isto é, nos dias atuais ocorreria uma ruptura no que tange à representação e visão do trabalhador vigente no período taylorista e às que têm lugar nos dias atuais. Ou seja, sob o taylorismo, o trabalhador não pensava, e agora a partir da reestruturação produtiva ele pensa. Taylor foi quem caracterizou o uso do trabalhador do ponto de vista físico²². No entanto, no universo da produção sempre ocorreu o uso de diferentes faculdades humanas (o pensar, o agir, o julgar, o interpretar). Ao contrário do que se propunha, o corpo não é dissociável da mente, é uno. Para tanto, como nos afirma SCHWARTZ (1994:53)²³, “*os atos de trabalho não encontram o trabalhador como uma massa mole onde se inscreveria passivamente na memória os atos a reproduzir. (...)*”. Há, na verdade, toda uma relação entre sujeição/submissão e a força do antagonismo e da resistência por parte do trabalhador. Além disso, há sempre a busca do prazer, a negociação do sujeito com o trabalho, a reação ao trabalho em relação com o momento da sua história. Ante a ênfase dessa dicotomia construída e propalada pela NOT, o que queremos chamar a atenção é a reproposição pelo capital do ideário taylorista, que exploraremos a seguir. Este

²¹ Cf. nota 10 do Capítulo primeiro.

²² CANGUILHEM (1947) analisa o taylorismo e estas visões e representações, as quais se fundam sob o ponto de vista mecanicista e fisicista.

²³ SCHWARTZ, Y. (1994). “Travail et usage de soi”. In: *Travail et Philosophie - convocations mutuelles*. Toulouse: Octares Editions, 2ème edition, p. 43-66. Publicado também em *JE Sur l'individualité. Approches pratiques/ouvertures marxistes*. Paris: Michèle Bertrand et al., Messidor. Ed. Sociales, 1987, p.181-207. Publicado também na *Revista Pro-Posições*, vol. 1, nº 5(32) – julho 2000, p. 34-50. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp. Tradução de Maria Lúcia da Rocha Leão. Revisão técnica de Maria Inês Rosa, publicação com permissão do autor.

ideário, por sua vez, reveste-se de conceitos em parte explicitados pela Escola de Relações Humanas⁷⁴ que buscava a adaptação e a adequação do trabalhador ao ambiente de trabalho.

Paralelo ao movimento que dá sustentação ao processo de reestruturação produtiva, assistimos também a reelaboração de estudos iniciados na década de 60 e alinhados no campo da teoria econômica, patrocinados pelos organismos multilaterais como Banco Mundial, FMI, OIT, que enfatizam o papel da educação nesse novo processo.

Foi a partir dessa orientação que um grande número de estudos, tendo por guia os organismos multilaterais, foram produzidos para revigorar o pensamento da Teoria do Capital Humano - TCH. Tão questionada nas décadas de 60 e 70, encontrou terreno fértil para se firmar nos dias atuais com o aporte dos behavioristas. O principal objetivo desta teoria era o de provar os nexos existentes entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico do País. Esta teoria encontrou rápida divulgação entre os países em desenvolvimento na década de 60, principalmente pelo fato de apresentar a idéia de que ela seria a solução para as desigualdades sociais. É neste contexto que surgem programas governamentais como o MOBREAL, estruturado e dirigido pelo economista Mário Henrique Simonsen entre os anos de 1969 e 1974. As críticas formuladas à TCH⁷⁵,

⁷⁴ Cf. nota 104 do Capítulo 3.

⁷⁵ O pensamento principal desta teoria foi formulado por: SCHULTZ, T. W. (1973). *O Capital Humano: investimentos em educação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Há outros dois autores importantes que são: BLAUG, M e BECKER, G. S., este último recebeu o Prêmio Nobel em Economia em 1992, enquanto SHULTZ o havia ganhado em 1979. Há uma vasta literatura crítica no Brasil sobre este tema. A nosso ver as de melhor formulação conceitual são as de ROSSI, W. G. (1980). *Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Moraes, 2ª ed.; FRIGOTTO, G. (1989). *A Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista*. São Paulo: Cortez Editora, 3ª ed. E ainda, SALM, C. (1980). *Escola e Trabalho*. São Paulo: Editora Brasiliense. Outras recentes: LAUGLO, J. (1997). "Crítica às Prioridades e Estratégias do Banco Mundial para a Educação". In: ZIBAS, et al. (orgs). *Fundação Carlos Chagas-Cadernos de Pesquisa*, nº 100, p.11-36, mar. Número Temático Especial: Globalização e Políticas Educacionais na América Latina. São Paulo: Cortez Editora; CORAGGIO, J. L. (1997). "Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção?". In: TOMMASI, et al. (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora. Capítulo III, p.75:123. As críticas à atuação do Banco Mundial sempre ficaram circunscritas ao ambiente acadêmico, no entanto, recentemente, a imprensa reconheceu que o Banco Mundial influi através dos financiamentos concedidos aos Países. "Reconhecida influência do Bird no ensino da AL". *O Estado de São Paulo - Geral*. São Paulo, 24 maio 1999, p. A11. Fizemos referência a NOGUEIRA (1999) e de MONLEVADE, J. A, SILVA, M. A (2000). *Quem manda na educação no Brasil?* Brasília: Idéa Editora. E CORAGGIO, J. L., TORRES, R. M. (1997). *La Educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires-Argentina: Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios & Miño y Dávila Editores.

como às feitas por SALM (1995:146)²⁶, assinalam que faltou perspectiva histórica a esta corrente porque basicamente atribuiu-se um certo determinismo à taxa de retorno dos investimentos na relação entre rendimentos do trabalho e educação. Esta corrente usou da sofisticação de estudos econométricos elaborados com o objetivo de provar uma melhoria nas condições econômicas e sociais do País ao se investir em educação.

Partindo dos mesmos métodos propostos pela TCH através do seu principal formulador, Schultz²⁷, para quem, a escolaridade é uma das principais fontes de desigualdade de ganhos dos indivíduos, MEDEIROS (1982)²⁸ propôs-se a avaliar o impacto desta recomendação nos anos 70 no mercado de trabalho brasileiro a partir das políticas difundidas pelo governo brasileiro que atendiam ao preceito da TCH através das várias políticas então conduzidas como o próprio MOBRAL e a Lei 5.692/71. Ele concluiu, à época, que o papel da escolaridade fora superestimado e que o aparente sucesso dos defensores do capital humano ocorreu porque extrapolarem em nível macroeconômico, os resultados aplicados em nível individual. Ele afirma que não se deve utilizar estes resultados para gerar diretrizes que afetem o sistema educacional, mas, antes, é necessário analisar o que determina a escolaridade.

Apoiando-se em SEREL (1978:306), cuja citação a seguir nos ajuda a entender como novos “conceitos” são manipulados, Medeiros afirma que a escolaridade é pouco eficaz para solucionar os problemas relativos às desigualdades de ganhos. Segundo a referida citação: *“Infelizmente quando conceitos novos e supostamente revolucionários são introduzidos em qualquer disciplina os movimentos mais entusiásticos e os seguidores menos refinados tentam estender a nova abordagem muito além dos cuidadosos limites definidos pelos proponentes dos novos conceitos”*.

O *Relatório do Banco Mundial de 1995*²⁹ apresenta-se como a retomada desse debate realizado nessas décadas e um certo “acerto de contas com o passado”. O que

²⁶ SALM, C. L. (1995). "As relações entre capitalismo e educação: prolegômenos". In: CASTRO, N. A. (org.). *A máquina e o equilibrista*. São Paulo. Paz e Terra, p.145-57.

²⁷ Cf. nota 75 do presente Capítulo.

²⁸ MEDEIROS, J. A de SOUZA (1982). “Alcance e limitações da teoria do capital humano: diferenças de ganhos no Brasil em 1973”. *Ensaio Econômico – IPE/USP*, 17. São Paulo: FINE.

²⁹ RELATÓRIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUNDIAL (1995). *O Trabalhador e o processo de integração mundial*. São Paulo: FGV. Primeira Parte, Cap.2.

irá prevalecer, a partir de então, não é mais a tentativa de mostrar o desempenho entre os países – onde a educação, conforme acima salientado, foi tida como meio, para senão solucionar, pelo menos diminuir a desigualdades sociais –, mas sim o de se considerar a educação em relação ao desempenho das empresas e dos indivíduos.

Não por acaso com o patrocínio do mesmo banco, Ricardo Paes de Barros – PB e Rosane Mendonça⁸⁰, economistas do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas IPEA-RJ, produziram um grande número de estudos enfocando esse tema, que acabaram subsidiando boa parte das explicações governamentais sobre o mercado de trabalho brasileiro. Entre estas destaca-se, na visão dos autores e da equipe de mercado de trabalho do IPEA, que a escolaridade aumenta a permanência no emprego. Eles também, através de sofisticados modelos econométricos, produziram farto material para demonstrar que o problema social brasileiro não é derivado da pobreza e sim das desigualdades da renda, uma clara tendência de mudar o foco dos problemas causados pelas políticas conduzidas pelo governo FHC nos últimos 8 anos⁸¹.

Após a publicação do documento do Banco Mundial, em 1995, é a vez da Organização Internacional do Trabalho – OIT, em 1998, no seu informe anual⁸², apontar que, embora a globalização da economia ocasione problemas no mercado de trabalho, é necessário manter a empregabilidade dos trabalhadores para aproveitar as oportunidades geradas pela nova economia. Ao analisar a situação do emprego no Mundo todo, o informe da OIT, em todos os seus oito capítulos, contrapõe os desajustes dos mercados ao investimento dos países em educação.

⁸⁰ Entre estes estudos destacamos: BARROS, R. P. B., MENDONÇA, R. A (1992). “A evolução do bem-estar e da desigualdade no Brasil desde 1960. In: *Desenvolvimento econômico, investimento, mercado de trabalho e distribuição de renda*. Rio de Janeiro: BNDES. BARROS, R. et al. (1996). *Brasil: abertura comercial e mercado de trabalho*. Documento 39. Santiago: OIT. BARROS, R. e NERI, M. (1996). *Crescimento, desigualdade e pobreza: o impacto da estabilização*. Rio de Janeiro: IPEA/DIPES.

⁸¹ É ilustrativo citarmos algumas matérias divulgadas pela imprensa com este enfoque e onde Ricardo Paes de Barros apresentava farto material para justificar a determinação da educação sobre as desigualdades. DANTAS, F. “Educação explica as disparidades”; “Matemática da escola não serve para o armazém”. *Gazeta Mercantil*, São Paulo, 24 fevereiro 1997, A7; CALMON, C. “Desigualdade é obstáculo recorrente”. *O Valor*, São Paulo, 2 de maio de 2001, F23; MARIN, D. C. “Estudo constata País melhor, mas ainda desigual”. *O Estado de São Paulo*, 22 julho 2001, A8.

⁸² OIT (1998). *Informe sobre el empleo en el mundo 1998-1999. Empleabilidad y mundialización – papel fundamental de la formación*. Ginebra: OIT, 281p.

O debate a esse respeito torna-se obscuro se não se coloca o capital no centro dessa discussão. Nessa questão, ao contrário do capital, os trabalhadores não têm capacidade de autocontrole, nem sobre sua quantidade e nem sua composição. Mesmo os atributos naturais (idade, sexo, raça) e as qualidades adquiridas (educação, renda) são fatores que dependem diretamente do capital, que define os limites do seu uso, transformando-se numa variável passiva e sujeita a diversos riscos (POCHMANN 1995:26)⁸³.

Embora haja atualmente a retomada de estudos na perspectiva da TCH, o enfoque agora é no indivíduo e não mais nas vantagens macroeconômicas do País como era sua proposta inicial. Assim, para esta corrente, é no mercado de trabalho que os “atributos” pessoais terão valor, ou seja, são os aspectos microeconômicos que ganharam relevância dado que é no local de trabalho que este valor vai encontrar sentido de ser. E isso ocorre pelo fato de que o indivíduo torna-se unidade de medida e para isso cumpre com o objetivo da teoria que é o de quantificar a relação entre educação e trabalho.

Sendo assim, o trabalhador tido enquanto possuidor de múltiplas habilidades materializa o seu objeto, sua força de trabalho, oferecendo-se ao capital como valor de uso. Neste contexto, a educação é posta como o meio para a aquisição destas habilidades, atribuindo-se ao trabalhador, exclusivamente, a capacidade de vir a usá-las. Entretanto, nessa relação de troca, o trabalhador é agente passivo, pois ele depende da venda da sua força de trabalho para aquele que detém o controle e, por extensão, é o proprietário dos meios de produção. Somente mediante esta relação de troca que será usada – sua força de trabalho; seu valor de uso – pelo capitalista, e não por ele, trabalhador, que existe a condição do trabalho enquanto valor. É sabido que o valor de uso compreende a formação do trabalhador: suas capacidades físicas, mentais e intelectuais, às quais não se reduzem à meras habilidades.

Desse modo, a nosso ver, essa visão do trabalhador nada mais é do que o trabalho de reinversão que faz a ideologia atual, o discurso competente, pelo qual é o

⁸³ POCHMAN, M (1995). *Políticas do trabalho e de garantia de renda no capitalismo em mudança: um estudo sobre as experiências da França, da Inglaterra e do Brasil desde o segundo pós guerra aos dias de hoje*. São Paulo. LTr.

próprio trabalhador, “mercador de si”, que usa a sua força de trabalho, apresentada agora na forma de empregabilidade. Isso revela tanto a reinversão, quanto a *dissimulação* do caráter histórico e conflituoso dessa relação social.

Essa discussão que se apresenta descaracterizada do seu real significado, ganhou importância pela homogeneidade do discurso tanto em nível internacional como nacional, o que possibilitou a transposição de termos como empregabilidade, competências, trabalhabilidade, laborabilidade, empresabilidade, empregados com o mesmo sentido, mesmo tratando-se de culturas e contextos completamente distintos daqueles onde foram fundados. Neste aspecto, esta sintonia atinge tanto lideranças dos empresários, do governo, dos trabalhadores como também, na fala dos próprios trabalhadores, que incorporaram na sua trajetória de vida no trabalho a responsabilidade derivada dos seus “atributos”.

É interessante observar-se no Parecer nº. 16/99 que deu origem às Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico, como esses termos⁸⁴ são utilizados para justificar a adoção de novas práticas em educação:

“O conceito de competência vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. Para os efeitos desse Parecer, entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade.

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a

⁸⁴ Esses termos carregados de significados têm aparecido no formato da chamada “literatura de aeroporto”, publicadas pelas editoras cariocas: Campus e Objetiva e pela paulista Makron Books. Conceitos como empregabilidade foram incorporados em programas governamentais como o próprio PLANFOR. Na discussão das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional propostas pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação - CNE em 1998 e aprovadas em 05/10/99 através da Resolução CNE/CEB Nº 04/99, o verbete *empregabilidade* foi metamorfoseado por *laboralidade*, sem dúvida, para evitar as críticas já existentes àquela noção empregada pelo PLANFOR. No Parecer 16/99 do CNE, o relator prof. Francisco Aparecido Cordão, para justificar a aprovação das diretrizes propostas pelo MEC, que regulamentam o artigo 39 da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e o Decreto 2.208/97, que trata do ensino técnico, o termo laboralidade aparece nada menos que 10 vezes no documento. Entre estas citações merece destaque o subtítulo às pgs. 33:4: Competências para a Laboralidade. ". MEC/CNE (1999). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico [on-line]*. Disponível na Internet: <www.mec.gov.br/cne>.

resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.

*O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de **laborabilidade**, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis. Traduz-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações. Não obstante, é necessário advertir que a aquisição de competências profissionais na perspectiva da **laborabilidade**, embora facilite essa mobilidade, aumentando as oportunidades de trabalho, não pode ser apontada como a solução para o problema do desemprego. Tampouco a educação profissional e o próprio trabalhador devem ser responsabilizados por esse problema que depende fundamentalmente do desenvolvimento econômico com adequada distribuição de renda.*

*A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da **laborabilidade**, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento. (grifos nossos).*

Se nos primórdios da TCH as vantagens do País é que eram ressaltadas, agora são as “vantagens” do indivíduo, entendidas aqui como a disponibilização dos seus “atributos” a serviço de quem os usa. Disso decorre uma massiva campanha nos meios de comunicação e de programas governamentais como o *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR*, enfatizando a necessidade da qualificação para toda a vida como sendo ela responsável pelo sucesso na trajetória dos trabalhadores no mercado de trabalho. É justamente quando se elevam as taxas de desemprego que há uma ênfase das principais lideranças do governo em explicar que os problemas do mercado de trabalho são decorrentes da falta de qualificação dos trabalhadores. Como se eles pudessem definir os ritmos da sua contratação apenas com seus “atributos” sejam eles pessoais ou adquiridos.

A idéia predominante de responsabilizar o indivíduo pela gestão do seu trabalho, apregoada como alternativa para fazer face aos problemas do mercado de trabalho, é a resposta dada para responder ao problema do emprego. ROSA (1998:133)⁸⁵ destaca a reproposição do ideário taylorista. A autora aponta que o ideal proposto surge

⁸⁵ ROSA, M. I. (1998) (a). “Do governo dos homens: ‘novas responsabilidades’ do trabalhador e acesso aos conhecimentos. In: *Educação & Sociedade*. Campinas. CEDES, ano XIX, nº 64, Setembro, pg. 130-147. E ainda: _____ 1999 (b) “Gestão do Trabalho: desemprego, conhecimento e [re]educação moral do trabalhador profissional” (mimeo).

agora sob outro enfoque. Na sua origem, Taylor desenvolveu um método que tinha o objetivo de “(...) *Mudar os comportamentos dos homens como trabalhadores (...). Mediante este ideal buscou-se a produção de novas regras e usos de organização dos comportamentos (...), direcionando-os para assumirem como próprias a obediência e a sujeição (...)* (ibid., p.135). Sob a égide das novas formas de organização do trabalho, em particular a chamada “flexibilidade”, estariam se repropdo um “dever ser” em oposição ao anterior. Nesse sentido, o ideal proposto é a organização de um comportamento que una a ação e o pensar em nome do “saber-ser responsável”, segundo as palavras da gerência, exigido agora pela NOT. O tema é também objeto de reflexão por parte de SCHWARTZ (1998:3)⁸⁶ quando analisa o deslizamento semântico do termo qualificação em direção à competência. Ele chama de “dramáticas” a convocação que é feita aos indivíduos no uso de si por outrem, no qual dá-se também o uso de si por si mesmo. Nesse deslizamento, a educação é pensada como uma forma de condicionamento para que o trabalhador execute as normas prescritas tendo em vista os objetivos da empresa ou do mercado. Novamente aqui reiteramos a centralidade operada no indivíduo como precursor da sua trajetória.

Remetendo-nos à análise da construção dos discursos hegemônicos sobre a importância da educação, observamos que no documento do Banco Mundial é enfatizada a questão da educação, mas deixa-se entrever ser ela necessária, mas não suficiente (ibid., Primeira Parte, p. 43).

A definição de flexibilização formulada por APPAY (1997:168)⁸⁷ permite-nos entender melhor como este problema ganhou importância nos dias atuais. Segundo a autora, as novas expressões postas com ênfase hoje em dia, como por exemplo, flexibilização, são resultado do atual processo de reestruturação capitalista que ao mesmo tempo que enfatiza as qualidades deste movimento, no que se refere a livre circulação das mercadorias e ao uso das comunicações, desvenda o brutal processo de precarização social

⁸⁶ SCHWARTZ, Y. (1998). *Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel*. Mimeo, 25 p. Tradução de Alain P. François e revisão técnica de Maria Inês Rosa. Original publicado na Revista: *Espaces de Travail, Espaces de Parole*. Organizado por Zanine Richard-Zappella. Paris, 1999. Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang. Publicado também na Revista *Educação e Sociedade*, nº 65. Campinas-SP. CEDES, p.101-39.

⁸⁷ APPAY, B. (1997). “Contrôle social et flexibilité”. Controle social e flexibilidade (tradução livre não autorizada). In: APPAY, Béatrice, THÉBAUD-MONY, Annie (org.). *Précarisation sociale et santé*. Paris: IRESCO, p. 167-182.

que está sendo construído, principalmente nos países que possuíam características bem estruturadas do seu mercado de trabalho. Segundo Appay, *“Flexibilização é aqui definida como um conjunto de processos característicos de estruturas produtivas e institucionais, de mentalidades e de comportamentos às novas ‘regras’ econômicas e políticas e à concorrência internacional”*.

A relação causal que se estabelece entre as palavras – educação e emprego – surpreende autores que há muitos anos têm se ocupado com este tema como TANGUY (1997:1)⁸⁸. A autora analisando a relação, ou a equação como ela chama entre educação, formação, qualificação assinala que *“(...) esta relação enquanto necessidade, é relativamente recente”*. Ela sintetiza muito bem a formulação de Appay, quando afirma no final do seu texto:

“Nos termos desta reflexão, podemos dizer que a “substantivação” desta relação entre os dois domínios de atividades sociais, a educação e a formação de uma parte, e o emprego, de outra parte, sobre o modo de relações lineares e necessárias, “substantivação” acompanhada de uma expressão nominal “a relação formação-emprego”, repousa sobre um consenso pela imperfeição. De fato, ela aparece antes como uma ideologia de nosso tempo - no sentido dado por K. Manheim a esta noção - porque ela assegura funções de integração social, de legitimação e de dissimulação de uma ordem social existente. Ela oculta, com efeito, as transformações em curso nas relações salariais, modificações que se manifestam hoje com mais acuidade, sobre a população de jovens ingressantes e sobre o trabalho feminino”.

“É esta a razão que nos faz parecer necessário mostrar que os recursos exacerbados à educação e à formação para resolver os problemas de emprego, releva não somente a necessidade que está contida no substantivo “a relação formação-emprego”, mas de um conjunto de ações, de acontecimentos, de decisões que privilegiaram esta orientação em detrimento de outras possíveis. Uma tal interpretação, que rompe com o positivismo das análises realizadas em termos de racionalização e de modernização, permite fazer ver que, em todas estas situações, diversas racionalidades emergem. Cabe aos pesquisadores mostrar que esta noção de racionalidade declina-se no plural e de “cassar o mito” de uma racionalização necessária e universal” (ibid., p.14).

A noção de empregabilidade surgida nesse processo de reestruturação capitalista esconde seu real significado como denuncia FORRESTER (1997:118)⁸⁹.

⁸⁸ TANGUY L. (1997). *La mise en équation entre éducation, formation, qualification et emploi, une suite d'actions politiques*. Educação, formação, qualificação e emprego postos em equação: uma sucessão de ações políticas. (tradução livre não autorizada). Paris. Mimeo 15p.

⁸⁹ FORRESTER, V. (1997). *O Horror Econômico*. São Paulo: Editora da Unesp.

“(...) uma palavra que soa nova e parece prometida a um belo futuro: ‘empregabilidade’, que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas.

Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (‘como se troca de camisa’, diria a ama Beppa). Mas, contra a certeza de ser jogado ‘de um emprego para outro’, ele terá uma ‘garantia razoável’ - quer dizer, nenhuma garantia - ‘de encontrar um emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual’”.

DEDECCA (1997)⁹⁰, mesmo não tendo trabalhado diretamente com esses autores, examina como na França e na Itália, o capital, usando-se destes argumentos, gradativamente foi desmontando todo um sistema de relações de trabalho construído no Pós-guerra assentado nas carreiras e nas trajetórias dos trabalhadores. No seu trabalho fica evidente como o discurso salientado por Tanguy de imperfeito foi servindo para aos poucos interromper com o “círculo virtuoso” que havia se estabelecido naqueles países.

O autor chama a atenção para o movimento que, segundo ele, tem mais tempo de existência do que os próprios “*anos dourados do capitalismo*”⁹¹, que no seu entendimento somaram apenas 14 anos, enquanto o processo que ele chama de “racionalização econômica” já tem mais de 20. O autor analisa o papel dos sindicatos naqueles países, os quais são responsáveis pela negociação coletiva que a partir de acordos nacionais regulavam os contratos no nível das empresas. Eles foram gradativamente perdendo poder ao ceder às pressões do capital para adequar cada vez mais o trabalho, via fragmentação da jornada – anual ao invés da semanal –, relativização das exigências para o exercício das atuais ocupações, para às quais eram exigidas qualificações específicas e cuja

⁹⁰ DEDECCA, C. S. (1997). *Racionalização Econômica, Emprego e Relações de Trabalho no Capitalismo Avançado*. Campinas. Tese (Livre-Docência). Instituto de Economia - Universidade Estadual de Campinas.

⁹¹ Atribui-se esta expressão aos anos que sucederam o Pós-guerra até a década de 70. Na origem anglo-saxã denomina-se de “*anos dourados*”, já os franceses o chamam de “*trinta anos gloriosos*”. Esse movimento foi associado a taxas de crescimento elevadas e a expansão do emprego, decorrentes das conquistas pactuadas pelos atores sociais no âmbito do *Welfare State*, onde, pela primeira vez, o Estado conseguiu conciliar a propriedade privada dos meios de produção com o planejamento, com a gestão mais democrática da economia e com uma intensa elevação do padrão de vida (MEDEIROS, C. A., (1992). *Padrões de industrialização e ajuste estrutural: um estudo comparativo dos regimes salariais em capitalismo tardios*. Campinas. Tese (Doutorado em Economia) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas. A escola francesa de regulação, principalmente com Robert Boyer, Benjamin Coriat e Alain Lipietz, chama esse movimento também de regime de acumulação fordista.

progressão salarial também era acordada entre as partes, o que de certa forma incomodava ao capital, pois não permitia a chamada flexibilidade⁹².

CASTEL (1988:520)⁹³ ressalta que: “*Enquanto em 1973 dois terços dentre eles - dos jovens com CAP ou BEP⁹⁴ - ocupavam o posto de trabalho para o qual haviam sido formados, em 1985 não eram mais do que 40% nesse caso*”. Destaca ainda:

“Disso resulta uma desmotivação e um aumento da mobilidade-precariedade, esses jovens sendo tentados a buscar alhures, quando possível, uma melhor adequação de seu emprego à sua qualificação. Disso decorre, sobretudo, que os jovens realmente não-qualificados correm o risco de não ter nenhuma alternativa para o desemprego, visto que os postos que poderiam ocupar estão tomados por outros mais qualificados que eles. De modo mais profundo, essa lógica ameaça invalidar as políticas que enfatizam a qualificação como o caminho mais glorioso para evitar o desemprego ou para sair dele. Sem dúvida, ainda é uma visão otimista da ‘crise’ e que levou a pensar que, melhorando e multiplicando as qualificações, seria possível precaver-se contra a ‘não-empregabilidade’. É verdade que, estatisticamente falando, as ‘baixas qualificações’ fornecem os maiores contingentes de desempregados. Mas esta correlação não implica uma relação direta e necessária entre qualificação e emprego. As ‘baixas qualificações’ correm o risco de estar sempre com o atraso de uma guerra se, entretanto, o nível geral de formação se elevou. É por isso também que objetivos tais de levar até o nível do baccalauréat 80% de uma faixa etária são pseudo-soluções para o problema do emprego”.

O autor assinala que no futuro certamente não existirão tantos empregos exigindo este nível de qualificação. Deste modo, o aspecto da educação está se colocando para garantir os princípios da flexibilidade, ou como mais uma das formas da exclusão social, desta vez por “cima”.

Como salienta Castel, a formação é uma relação social que se estabelece não apenas na empresa, mas na família, escola, sindicato, bairro. Assim, a qualificação resulta

⁹² COUTROT, T. (1998). *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste? Enquête sur les modes d'organisation du travail*. Paris: Éditions La Découverte (textes à l'appui/série économie). O autor também, mostra a partir da França, como a “nova empresa”, usando da nova ideologia dos mercados opera a sua gestão tanto do ponto de vista financeiro como da organização da produção.

⁹³ CASTEL, R. (1998). *As metamorfoses da questão social*. Rio de Janeiro. Vozes.

⁹⁴ CAP - Certificado de Aptidão Profissional, BEP - Certificado de Estudos Profissionais. Na França o ensino obrigatório vai dos 6 aos 16 anos (do fundamental ao nível médio equivalentes no Brasil). Após este período, antes de prosseguir os estudos de nível médio, é possível optar. A conclusão do primeiro ciclo, um curso de 3 anos conduz ao CAP e qualifica os estudantes como trabalhadores qualificados e contempla 250 especialidades. Já o BEP, contempla 50 especialidades, é um curso de 4 anos e ao final pode ser aceito para prosseguir na educação superior, RAPKIEWICZ, C. E. (1996). *Sistemas de Educação Geral e de Formação Profissional Comparados: o caso da França*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/CIET, 41p.

de relações sociais dentro e fora da empresa, que se traduzem em um sistema de codificação social. Isso se constata no atual processo de reestruturação produtiva, através do chamado saber tácito ou qualificação tácita, oriundo da experiência dos trabalhadores individuais e do coletivo do trabalho. Este saber ganha destaque por ser imprescindível na resolução dos problemas diários que tem lugar na produção.

No entanto, como enfatiza Tanguy, é necessário ir a fundo e desvendar para o que de fato este conjunto de palavras educação, formação está servindo. Em que pese a relação entre emprego e formação apresentar-se *virtuosa*, ou seja determinante, Tanguy também se pergunta sobre os seus efeitos. Trazendo informações do mercado de trabalho francês, mostra que não param de crescer os índices de escolarização dos jovens, no entanto, eles têm sido exatamente os mais penalizados, juntamente com as mulheres. Apesar da melhor performance dos que se envolvem em cursos de formação profissional, como mostram alguns estudos, os efeitos da formação estão ainda longe de resolver os problemas do mercado de trabalho. Pesquisa realizada pelo *Eurostat* em 1995 na *Comunidade Européia*, mostra que o desemprego entre os jovens (20 a 29) anos é maior, 16,5% contra 8,4% para aqueles com idade entre 30 e 59 anos. Também mostra que entre os desempregados, os que fizeram algum treinamento têm alguma vantagem. Para estes a taxa de desemprego é de 11,5% contra 23,5% dos que não fizeram nenhum curso (*ibid.*, p.2).

A nosso ver a ênfase no binômio educação/qualificação *versus* ocupação/emprego revela a incapacidade deste atual processo de desenvolvimento capitalista em curso de garantir o que se propõe, ou seja, a estabilidade e a melhora das condições de vida. Tenta-se atribuir a esta relação a condição de se estar ou não ocupado. A explicação para os que não conseguem uma ocupação é porque não possuem este valor agregado (educação/formação). Novamente reafirmamos a incoerência do princípio da eficiência alocativa apregoado pelos economistas, mostrando que as premissas as quais se assentam são falhas para explicar o sucesso ou não dos indivíduos no mercado de trabalho. Ou seja, a resposta para a ausência de emprego deve ser buscada no modelo econômico e não nos indivíduos.

No caso brasileiro, os traços gerais do mercado de trabalho têm apresentado diminuição da força de trabalho e precarização em sua estrutura, ou seja, presença de um maior contingente de trabalhadores sem carteira assinada e com menores salários. A escolaridade, que é tão enfatizada para reforçar o trabalhador de “tipo novo”, não tem melhorado a condição dos trabalhadores ocupados. Para auferir o mesmo rendimento ao longo da década de 80, pago aos que tinham o primeiro grau incompleto, era necessário, na década seguinte, o segundo grau incompleto⁹⁵.

Se a questão da escolaridade fosse assim tão determinante para os que buscam uma ocupação como enfatizam os que se aliam a este pensamento, o mercado de trabalho da Região Metropolitana de São Paulo não enfrentaria as taxas de desemprego que apresenta, ao redor de 18% da PEA. Da população em Idade Ativa - PIA, a média era de 6,8 anos de escolaridade em 1996⁹⁶. Utilizando-se a desagregação por faixa etária, apenas os que estão entre 10 a 14 anos e os acima de 50 anos é que estavam em pior situação. Aliás, seria para este conjunto da população que deveriam ser dirigidas políticas específicas; para os mais jovens deveriam ser criados mecanismos de retardar seu ingresso no mercado de trabalho, fazendo com que permanecessem mais tempo na escola, e para os de mais idade, dado que passaram da idade ativa de frequentar a escola, caberia o desenvolvimento de programas visando possibilitar a retomada dos seus estudos em conexão com sua trajetória de vida no trabalho⁹⁷.

⁹⁵ ALVES, E. L. G., SOARES, F. V. (1996). “Ocupação e Escolaridade: Tendências Recentes na Grande São Paulo”. Brasília: IPEA. *Textos para Discussão* n° 428. Jun., 57p.

⁹⁶ KERTI, B. M., WATANABE, M. I., BRANDÃO, S. M. C. (1997). “Escolaridade e Inserção Ocupacional”. *Anais do V Encontro Nacional de Estudos do Trabalho*. Rio de Janeiro: ABET. 18p. (publicado em CD-ROM).

⁹⁷ Poucas iniciativas foram estimuladas no âmbito do PLANFOR. A que merece destaque o projeto, também financiado pelo FAT, e coordenado pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos - CNM ligada à CUT. O Programa Integrar, como é chamado, possibilita a conclusão do ensino fundamental (antigo 1º grau) aliando uma formação profissional ligada a sua experiência profissional. É um curso de 700 horas a serem cumpridos em 10 meses, portanto, muito superior a média do PLANFOR de apenas 70 horas. Maiores detalhes encontram-se em: CNM/Rede Unitrabalho (1999). *Diagnóstico da Formação Profissional - Ramo Metalúrgico*. São Paulo: Artchip Editora, 400p. A informação é que a CNM desativou parcialmente o curso. Esta experiência contava com a assessoria da professora Maria Nilde Mascelani, colaboradora de Paulo Freire e responsável pela experiência dos colégios vocacionais, surgidos na década de 60 do século XX. Ela veio a falecer em dezembro de 1999, semanas depois de ter defendido sua tese apresentada à Faculdade de Educação da USP, que discutia sobre as experiências de educação patrocinadas pelos trabalhadores.

No capítulo subsequente, veremos como os autores franceses que nos propomos a analisar, pensaram a questão da qualificação e quão atual também é a análise que empreenderam. Na origem da Sociologia do Trabalho francesa, em que pese, as divergências sobre a precisão do que seja qualificação, sobressai algo que é extremamente caro a nós, no Brasil: a construção social da qualificação. No caso brasileiro, País que não teve tradição de organização social da negociação dos seus direitos e, quando isso ocorreu, foi para se assegurar, sobretudo, a contenção dos conflitos de classe, desde a era Vargas com a criação do primeiro Estatuto do Trabalho, a CLT, e a Justiça do Trabalho.

Conforme nos aponta DEDECCA (1998:883)⁹⁸, (...) *Se na experiência dos países desenvolvidos, o debate sobre qualificação e competências apareceu como fenômeno intrínseco às mudanças nos processos de trabalho e nos sistemas nacionais de relações de trabalho, observa-se que na experiência brasileira ele surge principalmente como elemento do discurso dos gestores da nova política econômica e como sua justificativa.*

A *dissimulação* e a difusão dos novos “conceitos” exigidos pelas novas formas de organização da produção e seus efeitos foram avassaladoras sobre o mercado de trabalho, onde sucumbiram, inclusive, àqueles que deveriam ser seus principais críticos.

⁹⁸ DEDECCA, C. S. (1998). “Emprego e Qualificação no Brasil dos anos 90”. In: *Anais do III Encontro Nacional de Economia Política*. Niterói-RJ: SBEP/EdUFF. Vol. 2, p. 873-86, 9-12 jun.

CAPÍTULO - 3 O PRIMEIRO FUNDAMENTO: A QUALIFICAÇÃO

Do ponto de vista da discussão que pretendemos empreender, o debate original sobre a qualificação/educação nasceu com os economistas clássicos⁹⁹ e é demarcado originalmente pelo pensamento de Adam Smith (1723-1790) no seu livro *A Riqueza das Nações*, em especial, o Capítulo I que ele dedica à divisão do trabalho¹⁰⁰. Smith constrói seu pensamento no sentido de evidenciar que a divisão proporciona o maior progresso social e, por conseguinte, o aprimoramento das forças produtivas. Para ele, a desqualificação provocada pela divisão do trabalho é um processo inexorável ao capitalismo e que, portanto, tende a permanecer e a se aprofundar. Em resposta a isso ele propunha os gastos do Estado em educação.

Já Karl Marx (1818-1883) ao analisar a proposição do seu antecessor ironiza: "*A fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho, A. Smith recomenda o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas*", (MARX, 1985:284)¹⁰¹. Segundo ele, a divisão manufatureira do trabalho "(...) é apenas um método especial de produzir mais-valia relativa ou aumentar

⁹⁹ Uma interpretação sobre o pensamento dos economistas clássicos no que se refere ao tema é descrito por FOGAÇA, A (1994). *Educação e Economia: um estudo sobre a automação flexível e a recuperação da inteligência na produção*. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas/Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Uma reflexão atual a partir dos economistas clássicos também pode ser encontrada em: SALM, C.L., FOGAÇA, A (1998). "Tecnologia, Emprego e Qualificação: algumas lições do século XIX". *Revista de Economia Contemporânea*. Rio de Janeiro: UFRJ-IEI, nº 4, p. 107-35.

¹⁰⁰ SMITH, Adam (1985). *A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. (Os Economistas). São Paulo: Nova Cultural, 2.ed. Volume I, Livro Primeiro, cap. I, p.41-47.

¹⁰¹ MARX, Karl. (1985). *O Capital*. (Os Economistas). São Paulo: Nova Cultural, 2.ed. Tomo 1, seção IV, cap. XII, p.282-289.

a autovalorização do capital - o que se denomina riqueza social -, à custa dos trabalhadores”. (ibid., p. 286).

A discussão presente em Marx sobre mais-valia no *Capital*, Livro Primeiro, entre os capítulos XII a XV, foi o marco para as interpretações que a partir daí sucederam-se, inclusive a que faremos a seguir com os autores franceses¹⁰².

Um outro autor pouco lembrado do século XIX é Thomas Hodgskin (1787-1869). Oficial da marinha britânica, Hodgskin, a partir do seu *Ensaio Sobre a Disciplina Naval*, publicado em 1813, constituiu em importante referencial para que, juntamente com o movimento operário inglês, viesse a fundar o Instituto de Mecânicos e, em seguida, o *Mechanic's Magazine*. Nele o movimento operário inglês reconheceria a importância das preocupações do autor com relação à educação, principalmente através de seu depoimento à primeira edição do referido jornal. Segundo ele, “(...) Seria melhor para os trabalhadores ficar privados de educação do que recebê-la de seus patrões, porque a educação, nesse sentido, não é melhor do que o adestramento dos animais que são subjugados pela canga (...) Os trabalhadores de Londres devem preservar, como os de Glasgow, e fundar a nova instituição às suas próprias custas”.

A preocupação de Hodgskin é de contrapor-se ao que, naquele período, estava sendo consagrado pelos economistas David Ricardo (1722-1823) e Thomas Rober Malthus (1766-1834), de que todo o valor provém do trabalho. No entanto, a crítica de Hodgskin era de que se o valor provém do trabalho, ele deve ser repassado ao trabalhador e não acumulado pelo Capital, segundo as teses ricardianas. A partir desta reflexão,

¹⁰² Na realidade Marx não escreveu especificamente sobre educação ou qualificação. Suas reflexões aparecem ao longo de sua obra, principalmente nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (Lisboa-Portugal: Edições 70, 1975. Tradução de T. B. Bottomore) e em *A Ideologia Alemã*, em parceria com Friedrich Engels (Editorial Grijalbo: São Paulo, 1977). Os textos sobre o tema surgiram como opiniões e análises críticas sobre as situações que o capitalismo tinha produzido no conjunto da classe operária. Marx juntamente com outros autores do século XIX acreditavam que a emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras do capital só poderia se dar quando alcançasse a consciência. Assim, somente a educação, a ciência e a extensão do conhecimento e o desenvolvimento da razão poderia conseguir tal objetivo. Foi produzida uma antologia reunindo textos de Marx e Engels, enfocando aspectos da educação organizada por François Maspero e publicada em francês em 1976 com o título: *Critique de L'éducation et l'enseignement*. Também disponível em português com o título: MARX, K., ENGELS, F. (1978). *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa-Portugal: Moraes Editores, 1ª edição.

Hodgskin¹⁰³, vai discutir a qualificação dos trabalhadores. Para ele “*O trabalhador, o verdadeiro produtor de toda mercadoria, retira sua segurança de um conhecimento que tem de que a pessoa que o emprega lhe pagará e que, com o dinheiro, será capaz de comprar o que precisa. O trabalhador não possui nenhum estoque de mercadorias. A pessoa, que o emprega e paga, possui um tal estoque? Certamente, não. (...)*”, (ibid, p.316). Na seqüência ele nos dirá, “*(...) existe um estoque de mercadorias armazenado. É o trabalho que produz todas as coisas à medida que elas se fazem necessárias e a única coisa que pode, seja dito, ser estocada, ou preparada previamente, é a qualificação do trabalhador. Se a QUALIFICAÇÃO (...) não fosse previamente criada e estocada, as mercadorias, que cada um deles produz, não seriam obtidas (...)*”, (ibid, p.318), (grifado e em maiúsculas no original).

Na introdução que *G. D. H. Cole* faz da obra de Hodgskin, destaca que Marx teria prestado um tributo a ele ao elaborar a teoria da mais-valia. BRYAN (1994)¹⁰⁴ traz, a partir de outras edições das obras de Hodgskin, a influência que ele teria exercido sobre Marx. Observa-se ao longo dos primeiros 2 volumes do *Capital*, em particular, entre os capítulos XII e XIII, quando Marx discute a mais-valia e depois, entre os capítulos XVII a XXIV, quando discute o salário, que várias são as referências feitas ao que Hodgskin havia elaborado no *Mechanic's Magazine* e no seu clássico texto: *A Defesa do Trabalho Contra as Pretensões do Capital*.

A obra de Alfred Marshall (1842-1924)¹⁰⁵, além da abordagem que dedica à questão da qualificação, tem particular importância para a teoria econômica. É a partir do seu tratado que se desenvolve a idéia de que a economia é um processo eminentemente racional, sempre maximizador, onde os indivíduos atuam dentro das restrições que lhes são impostas pelo mercado. A formulação que ele desenvolve e que foi denominada de

¹⁰³ HODGSKIN, T. (1986). *A Defesa do Trabalho Contra as Pretensões do Capital ou a importância do Capital Demonstrada em Relação às Presentes Associações de Jornalheiros*. (Os Economistas). São Paulo: Nova Cultural, 2.ed. Introdução de G.D.H.Cole; apresentação de Paulo Sandroni; tradução de Antônio Alves Cury. A referência acima foi extraída da Introdução que Cole faz do autor à p.304. O texto de introdução data de janeiro de 1922.

¹⁰⁴ BRYAN, N. P. (1994). “A Economia Política do Trabalho e Formação do Trabalhador: a contribuição teórica e prática de Hodgskin”. *Revista Pro-Posições*. Campinas-SP: Faculdade de Educação da Unicamp. Vol. 5 n°. 3(15), nov., p.32-53.

¹⁰⁵ MARSHALL, Alfred. (1985). *Princípios de Economia: tratado introdutório*. (Os Economistas). São Paulo: Nova Cultural, 2.ed. Volume I, Livro Quarto, cap. VI, p.183-193.

economia neoclássica, é a do *homo oeconomicus* onde os indivíduos tentam obter no mercado o equilíbrio perfeito ao tirar da situação o máximo possível. Como apontou-se no capítulo anterior, o pensamento deste autor subsidia o debate da Teoria do Capital Humano e suas derivações a que nos referimos.

Marshall é outro economista em que encontramos referências explícitas à educação e à aprendizagem industrial, postas então como fatores indispensáveis ao aumento da eficácia das atividades produtivas. O pensamento de Marshall, um século depois de Smith e numa etapa posterior ao de Marx, também tem como referência a Grande Indústria, que se consolidava então na Inglaterra, e na qual ele percebia que a interação homem-máquina se efetivaria de forma mais produtiva se precedida de um preparo adequado.

Em outras palavras, enquanto Smith se referia a processos simples, que requeriam um mínimo de educação que comportavam conhecimentos rudimentares e privilegiava a formação moral, Marshall faz suas observações a partir de um processo de produção mais complexo, do qual Marx acompanhara a etapa inicial, e ao qual Marshall identificara a necessidade de uma qualificação profissional consistente, anterior ao desempenho das atividades produtivas.

O que nos interessa destacar deste autor é que ele contrapõe-se à suposta marcha inexorável do processo de desqualificação do trabalho declarada por Smith. Para ele, a Grande Indústria, já incorporando o conhecimento científico em maior escala, se especializa, e provoca uma mudança no trabalho ao não exigir apenas trabalhadores manuais.

A partir disso ele formula dois conjuntos de habilidades: gerais e especializadas.

“Podemos então empregar a expressão ‘habilidade geral’ para designar as faculdades, os conhecimentos de ordem geral e a inteligência, que são, em diversos graus, propriedade comum em todos os graus elevados da indústria [atividade econômica]; enquanto a destreza manual e o conhecimento dos materiais e processos necessários a determinados fins podem ser classificados como ‘habilidade especializada’. (Marshall, A., *ibid.*, p.185), (acréscimos nossos entre colchetes).

Essa passagem é importante para nós pois identificamos na discussão atual, principalmente a formulada pelo PLANFOR, que a formação recai sobre o conjunto de tais habilidades apontadas por Marshall e sobre as quais assenta-se todo o conteúdo de formação do trabalhador nos dias atuais. No entanto, o autor registra uma questão, que sequer é levada em conta e que para nós é de suma importância. Talvez resida aqui a grande questão sobre a qual a premissa do programa governamental tenta assentar-se, ou seja, a construção social da qualificação, disfarçada no nosso caso de parcerismo. Para Marshall, 100 anos atrás: *“A habilidade geral depende, em grande parte, do ambiente da infância e da juventude. Nisso a primeira e mais poderosa influência é a da mãe. Segue-se a influência do pai, a de outras crianças e, em alguns casos, a dos empregados domésticos.(...)” (et seq.).*

Na seqüência da sua obra registramos o que pode ser a sua grande formulação ao concluir o capítulo sobre a aprendizagem industrial.

“Podemos concluir, portanto, que não se pode medir as vantagens de consagrar fundos públicos e particulares para a educação do povo apenas pelos seus frutos diretos. Até mesmo como uma aplicação de capital, é vantajoso dar às massas maiores oportunidades do que as que possuem atualmente, pois é só por esse meio que todos aqueles que morreriam desconhecidos terão o impulso necessário para fazer brotar suas aptidões latentes (...)” (ibid., p. 191).

Frederick Winslow Taylor (1856-1915), seu contemporâneo, provavelmente desconhecia esta formulação descrita por Marshall, pois propunha, na Administração Científica, a existência de homens aptos às atividades manuais, a quem denominava de “tipo bovino” e aqueles *preparados* às atividades intelectuais, os quais planejam e supervisionam o cumprimento das tarefas executadas pelos primeiros. É sobre o conteúdo destas questões que o debate sobre o conteúdo do trabalho vai alastrar-se pelas próximas décadas do século XX. O que nos interessa para a presente pesquisa é a retomada das formulações de Marx por parte dos autores franceses, contrapondo-se ao que na década de 50 já era regra, a Administração Científica e esta concepção sobre o Homem na condição de trabalhador assalariado.

3.1 - A Qualificação em Georges Friedmann

Abordaremos, nos itens a seguir, os trabalhos de Georges Friedmann e de Pierre Naville, enfocando o tema da qualificação, escritos na década de 50. Também consideraremos outros autores como Alain Touraine, cujo texto presente no *Tratado de Sociologia do Trabalho* interessa à nossa reflexão.

O trabalho mais conhecido de Friedmann é *O Trabalho em Migalhas* (1956)¹⁰⁶, antes dele porém, outros trabalhos marcaram sua trajetória acadêmica: *Problemas Humanos do Maquinismo Industrial* (1946)¹⁰⁷ e *Onde vai o Trabalho Humano* (1950)¹⁰⁸. Antes de 1950, Friedmann raramente emprega o termo qualificação. No trabalho que fundou a Sociologia do Trabalho – *Problemas Humanos do Maquinismo Industrial* – o autor fala exclusivamente do “operário qualificado”, “operário profissional”, e principalmente da “habilidade profissional”.

A expressão qualificação aparece de forma mais explícita no seu trabalho: *Onde Vai o Trabalho Humano*. A partir de então e, cada vez mais, nos seus textos, a palavra ganha o sentido de “saber”. A qualificação ou as qualificações revêem saberes que não correspondem mais a funções unitárias clássicas¹⁰⁹. É sobre o conteúdo dessas “qualificações” que o autor começa a se interrogar (DADOY, 1987:2).

¹⁰⁶ Seu título original: *Le Travail en Miettes Spécialisation et Loisirs*. Foi publicado em 1964 pela Éditions Gallimard: Paris. Foi traduzido para o português e publicado em 1972 pela Editora Perspectiva na Coleção Debates apenas com o título *O Trabalho em Migalhas*. O subtítulo da edição francesa: *Especialização e Lazeres*, aparece na edição em português apenas na parte interna do livro.

¹⁰⁷ Título traduzido para o português do original francês: *Problèmes Humains du Machinisme Industriel*. No entanto, o exemplar de uso corrente no Brasil é uma edição em espanhol publicada em 1956 pela Editorial Sudamericana de Buenos Aires com o título: *Problemas Humanos Del Maquinismo Industrial*.

¹⁰⁸ Este é o segundo livro do autor. O título original publicado em 1963 em Paris também pela Éditions Gallimard é: *Où Va Le Travail Humain*. O exemplar usado como referência no Brasil é uma edição em português da Moraes Editores: Lisboa, 1968 traduzido como: *O Futuro do Trabalho Humano*.

¹⁰⁹ O termo: “funções unitárias clássicas” foi extraído da interpretação que Mirelle Dadoy (1987, op. cit) faz da obra de Friedmann, quando a analisa. No que se refere ao termo propriamente dito, Dadoy não esclarece o seu sentido, muito menos o próprio autor a expressa da forma que é apresentada. Mantivemos o termo, pois ele demarcará a obra de Friedmann que segue. Conforme nosso entendimento, a preocupação do autor é com as mudanças provocadas na sociedade pelo maquinismo e seu impacto no Homem. Esta questão aflorará no debate que ele trava entre meio natural e meio técnico. O meio natural seria a sociedade pré-revolução industrial, onde o Homem tem uma relação com a natureza de paciência, pois ela estabelece o seu desenvolvimento, a qual também ele respeita e a qual também impõem os ritmos dele próprio (o sol, a chuva, a lua, as estações do ano, o dia e a noite). Com o surgimento da máquina esta relação é mediada pelo

Friedmann empenhou-se em instituir um sistema de formação profissional sendo seu difusor no Pós-guerra, quando grupos de pessoas, inclusive trabalhadores, sem formação, apoiavam a reinstauração de um regime fascista face à crise do emprego. É neste contexto que em 1946 é criada a UNESCO. O desemprego dos anos 30 e suas visitas à URSS e aos EUA como inspetor do ensino técnico, motivou-o a refletir sobre a formação operária. Chamou a atenção do autor as pesquisas de Elton Mayo realizadas na Western Electric Company em Hawthorne, bairro de Chicago¹¹⁰, levando-o a dedicar um capítulo no seu livro *Problemas Humanos do Maquinismo Industrial*. Ele procura mostrar nos seus trabalhos as novas exigências de qualificação nas empresas modernas face ao desenvolvimento do automatismo.

Seus trabalhos, entretanto, procuraram não exaltar o taylorismo face a ascensão do automatismo, mas sim a criticá-lo, pois ele acreditava que o fato do automatismo reagrupar tarefas que haviam sido fragmentadas com o taylorismo não elevaria a condição do trabalho, uma vez que ao Homem caberia uma atividade desprovida de interesse intelectual e técnico, onde subsistiriam certas operações repetitivas. Friedmann

progresso técnico, cujos reflexos na formação deste Homem com seu meio natural serão então modificados. Dadoy (1984:59) em outro texto esclarece esta relação: “Com a civilização técnica, a máquina doravante mediatiza todas as relações do homem com a natureza e com seus semelhantes. Ela invade todos os campos de sua atividade: a produção e o consumo, o trabalho e o lazer. Ela impõem seu ritmo, suas cadências e suas lógicas, destruindo hábitos mult milenares sem que se esteja certo de que o novo sistema de produção de bens e valores, que se põe em funcionamento, seja suscetível de reconstruir as bases de um novo equilíbrio do homem com o seu ambiente e sobretudo garanta as condições do pleno desabrochar do ser humano” Dadoy, M. (1984). “Qualification et structures sociales”. In *CADRES CFDT*. Paris. N° sur Qualification, n° 313, jun.

¹¹⁰ A pesquisa de Elton Mayo é tida como a primeira que teve o objetivo de diferenciar-se da Teoria da Administração Científica de Taylor. Entretanto, não tinha o objetivo de contrapor-se ao taylorismo, mas sim de melhorar a adaptação do trabalhador à fábrica. A referida pesquisa foi realizada entre os anos de 1927 e 1932. Seu objetivo era o de medir a relação entre a intensidade da iluminação e a eficiência dos operários. Ao final dos 5 anos de pesquisa, as conclusões foram as seguintes: a) nível de produção é resultante da integração social, b) comportamento dos empregados é social, c) recompensas e sanções são sociais, d) empresas são constituídas de grupos informais, e) desenvolvem-se relações humanas entre pessoas e grupos em contato, f) há influência do conteúdo da natureza do trabalho no moral dos trabalhadores, g) aspectos emocionais são importantes. O pensamento de Elton Mayo, tido como fundador da Escola de Relações Humanas, foi retomado no final da década de 40 pela chamada Teoria Comportamental com Abraham Maslow e sua hierarquia de necessidades e Frederick Herzberg e sua teoria dos dois fatores: higiênicos e motivacionais. As propostas de Herzberg subsidiam, em boa parte hoje, as recomendações dos psicólogos organizacionais nos processos de reengenharia e *downsizings*. Neste particular, o que ele chamou de enriquecimento e alargamento de tarefas, não é mais do que a atribuição empregada, hoje, de um número maior de atividades sendo executadas pelo trabalhador, que é convocado a exercer no trabalho outras atividades, antes circunscritas à “gerência científica”. No entanto, o tempo necessário à execução continua sendo fixado pelos especialistas da organização; o que é necessário fazer, como fazer, a norma, continua sendo prescrita por eles. Maiores detalhes sobre as teorias da administração podem ser encontrados em: CHIAVENATO, I. (1983). *Introdução a Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

constata que, assim como no taylorismo, a automatização, em que pese a tentativa de reconstruir as tarefas em um só posto através da máquina, tem como resultado, novamente, a divisão do trabalho. Assim, o reagrupamento das tarefas resulta novamente na divisão dos saberes e ainda mais na eliminação pura e simples do Homem, que para ele é uno, em que pese todas as tentativas ao longo da história de normatizar seu comportamento. Ele encontrou-se diante de um dilema: recusar completamente o progresso técnico ou, considerando estas conseqüências, buscar alternativas para atenuá-las.

O autor, já no seu primeiro livro *Problemas Humanos do Maquinismo Industrial*, interroga-se sobre questões que estão presentes atualmente como: i) a recomposição dos postos de trabalho se faz acompanhar de uma “requalificação” ou, ao contrário, de uma desqualificação do trabalho operário? ii) quais são as novas necessidades de formação, as novas qualificações que emergem dessas transformações do trabalho operário? iii) caracteriza-se por um enriquecimento ou empobrecimento dos saberes necessários? iv) as novas qualificações surgidas na indústria e no terciário são elas de fato qualificações, isto é, passíveis de transformarem-se em novos saberes, ou aparecem como saberes parciais, banalizados e então sem real valor no mercado de trabalho? Com estas questões, o autor antecipa em 30 anos o que os sociólogos alemães Kern & Schumann¹¹¹ denominaram de “polarização das qualificações”.

Um tema que persegue o debate atual e que está presente tanto em Friedmann quanto em Naville é o fato de que se existe qualificação também existe a forma de medir. No livro *Problemas Humanos do Maquinismo Industrial*, Friedmann não é tão explícito sobre tal medida, porém, lança alguns elementos que ajudam a entender o que ele quer dizer como sendo qualificação. Esta, para o autor, é o saber-fazer dos trabalhadores da época. Destaque-se que esta preocupação do autor sobre a forma de medir a qualificação buscando ao mesmo tempo precisá-la está presente, a nosso ver, no debate atual sobre a noção de competência. Nesse sentido, Friedmann procura apreender o que seja qualificação e o faz em diversas passagens do livro: a qualificação relaciona-se à habilidade profissional (p.249); aos conhecimentos profissionais (*et seq.*); ou técnicos (p.262); à inteligência profissional (p.265); às qualidades intelectuais (p.275); ao tato, à experiência técnica

¹¹¹ Cf. nota 53 do Capítulo 2.

(p.255); à perspicácia (p.280); à aprendizagem durante muitos anos (p.254); à iniciativa nos métodos de trabalho; na escolha das ferramentas, na duração e velocidade da operação (p.256); nos conhecimentos da matéria trabalhada (p.281); à consciência profissional (p.254).

No livro *O Futuro do Trabalho Humano* (1950), a qualificação aparece de forma mais explícita. O autor a considera que ela é devida mais à máquina do que ao homem, que até então dominava todo o processo de trabalho. Chama a atenção para a categoria dos trabalhadores qualificados que está se formando, principalmente nas suas visitas às fábricas americanas da área têxtil. Estes são os encarregados da manutenção ou os mecânicos como ele afirma (*ibid.*, p. 217). Saliente-se que o autor busca entender e conceituar o que seja qualificação do trabalho do operário considerando a relação do trabalhador com a base técnica que tem lugar no processo produtivo.

Friedmann em seu livro *O Trabalho em Migalhas* (1956) mostra com clareza o que está entendendo por qualificação. E o faz tendo a mesma preocupação de Naville, a de identificar o que é trabalho qualificado. Todo o Capítulo 6 é dedicado à sua definição. Para tanto, ele introduz termos como o *omnipraticien* ou *onipraticante*, entendidos como sendo o trabalho do profissional completo, tendo em vista o fato de ele possuir o conhecimento por inteiro do trabalho que realiza. Ainda neste capítulo, apresenta a definição do trabalho do *especialista*, que domina uma especialidade, além do ofício de base¹¹². Devido a fragmentação do trabalho em tarefas, o especialista poderá ir perdendo a sua relação com o conjunto de todo o processo de trabalho, no qual encontra-se inserido. Já o trabalho do *especializado* existe em relação a tarefa.

Depreende-se das idéias do autor que o trabalho qualificado é aquele onde o trabalhador, operário, tem a visão por inteiro do trabalho realizado. A sua medida, ou seja, a qualificação segundo Friedmann, pode ser determinada pelo tempo de duração da

¹¹² As denominações que Friedmann atribui aos trabalhadores faz parte das suas observações do processo de trabalho nas várias empresas em que realizava suas pesquisas. Ele destaca que os saberes dos trabalhadores reunidos em algumas profissões iam cedendo lugar a tarefas específicas. Quando se refere ao ofício de base considera o conhecimento por inteiro do trabalho, via-o ameaçado diante da especialização em curso e que com o tempo muitas das tarefas não pertenceriam mais a nenhum ofício de base. Sem dúvida, esta reflexão que aparece entre as pgs. 130-32 do livro *Trabalho em Migalhas* é que servirão de base para ele formular a expressão: esmigalhamento de saberes, que veremos a seguir.

formação. Também, segundo o autor, é estabelecida mediante a estrutura das qualificações, isto é, a proporção de trabalhadores qualificados dentre o total de trabalhadores. Assim, quanto ao tempo de duração da formação o autor aponta que:

3.1.1 - A duração da formação

“Na mecânica, foi o [corte rápido] e a especialização e os automóveis Ford que abateram a união sindical dos mecânicos (diz um mestre trabalhador de Middletown). (...) um rapaz de fazenda: em três dias, ele pode operar uma máquina tão bem quanto eu, que faço isto a vinte e sete anos” (Problemas Humanos do Maquinismo Industrial p. 263).¹¹³

“Outrora, em fiação, a qualificação dos operários que chegavam até aí (relativamente mais numerosos do que hoje) obrigava a um conhecimento da fibra têxtil empregada (...) e sobretudo das suas variadas reacções às condições de temperatura e umidade. Este conhecimento fica hoje extremamente reduzido pelo emprego de máquinas cada vez mais aperfeiçoadas e que foram automatizadas para realizarem todas as operações (...). Uma mesma operária fica encarregada, ao mesmo tempo, de várias destas máquinas e não tem mais a fazer do que alimentá-las e repô-las em movimento (...). De resto, o seu grau de qualificação profissional é revelado pelo tempo necessário para aprenderem e que actualmente se calcula, para se fazerem boas operárias em preparação, em cerca de seis meses: seis meses destinados a criar os automatismos psicomotores, a habituação às máquinas e a aquisição do pouco que ainda é necessário conhecer do material” (O Futuro do Trabalho Humano p.216-217).

Em relação a estrutura da qualificação, são destacadas diversas situações que apontam as mudanças no trabalho pela introdução de novos métodos de trabalho e de máquinas:

3.1.2 - A estrutura das qualificações

“O diretor de uma das principais fábricas de construções mecânicas indica que 75% do seu pessoal operário pode ser contratado nas fazendas ou em escolas secundárias. Na indústria do vidro, é necessário apenas um mês para formar 84% do pessoal, 6 meses de aprendizagem para 4% e um ano para 6% e três anos para o resto do pessoal, quer dizer os outros 6%” (Problemas Humanos do Maquinismo Industrial, p. 263).

“Os novos métodos de fabricação e organização reduziram menos a habilidade profissional entre os fundidores do que entre os mecânicos. Sem dúvida, em 1890, 47% dos trabalhadores, inclusive os contramestres, tinham uma sólida aprendizagem de 3 a 6 anos, este grupo diminuiu pela metade (24%). Actualmente 60% dos moldes são produzidos por trabalhadores que empregam máquinas após receberem uma “instrução” de uns quinze dias” (Problemas Humanos do Maquinismo Industrial, p. 263-264).

¹¹³ As citações extraídas do livro *Problemas Humanos do Maquinismo Industrial* foram traduzidas por nós. Os destaques em negrito e os colchetes que se sucedem também são nossos.

“(…)após uma pesquisa nas fábricas Ford, as indicações são apresentadas no quadro a seguir:

Porcentagem de trabalhadores	43%	36%	6%	14%	1%
Duração da formação	1 dia	1 a 8 dias	1 a 2 semanas	1 mês a 1 ano	6 anos

Vemos que 79% do pessoal desta grande empresa eram “alimentadores da corrente”, em menos de 8 dias, de operações evidentemente parcelares. Ford confirma que a ‘a grande maioria dos homens que se apresentam a nós não tem especialização. Aprendem seu ofício em algumas horas ou em poucos dias. Se não aprendem ao final deste tempo, jamais servirão para alguma coisa” (*Problemas Humanos do Maquinismo Industrial*, p. 264).

“Na Ford, no fim de 1948, a proporção dos trabalhadores empregados em tarefas repetitivas e parcelares, capazes de serem “postos ao corrente” em menos de duas semanas, não tinha diminuído, relativamente às avaliações feitas vinte anos antes. Eles constituem 75%, por vezes 80%, do pessoal das oficinas de produção. O número de operários qualificados que se beneficiaram de uma aprendizagem metódica completa, tal como a que é fornecida pela Escola Profissional da Ford (*Apprentice program*), em Detroit, é muito limitado e não tende a aumentar. (...) Vê-se, portanto, que, para um fábrica com 65.000 pessoas, as substituições por autênticos profissionais, formados pela via da aprendizagem na empresa, é singularmente limitada, como o são as necessidades correspondentes. É verdade que muitos operários qualificados nas **job classifications** foram tomados da massa de trabalhadores e promovidos pela prática: é o **training on the job**, a prática mais corrente de formação profissional nas empresas americanas e que ocupa, no setor dos ofícios qualificados, uma extensão, para nós, surpreendente” (*O Futuro do Trabalho Humano*, p.126-127).

“Na Ford, os trabalhadores da Motor Plant, depois de terem sido rapidamente “doutrinados” no que diz respeito à estrutura geral da Companhia (...) recebem dois ou três dias de formação, **training**. No fim desse tempo, são enviados para a linha de produção e, depois de cerca de sessenta dias, o seu rendimento pode concorrer com o dos seus camaradas mais treinados.

Na Western Electric, os **repair-men**, a quem os trabalhadores se dirigem em caso de defeitos, são eles próprios promovidos a partir da tarimba, e especializados num só produto.

Se se considerar o conjunto do pessoal da oficina, o **training** é em média, de três a quatro semanas e prolonga-se até seis meses para os trabalhos parcelares mais delicados. Este tempo não é ultrapassado senão quando se atingem os graus mais altos da escala profissional” (*O Futuro do Trabalho Humano*, p.127-128).

Destaque-se da obra de Friedmann a preocupação constante com as modificações no trabalho, seja pela introdução das novas máquinas, como também de novos métodos de trabalho. Ele as considera e as analisa pela observação atenta e rigorosa, e a mais próxima possível do que ocorre e se efetiva no processo produtivo: na oficina, na linha de produção, em suma na fábrica. Daí, conforme a sua citação a seguir, Friedmann apresenta as mudanças que ocorrem na *formação* do trabalhador provocadas pela

introdução de novos métodos de trabalho, estes por sua vez, estariam incidindo na diminuição da duração (tempo) da aprendizagem requerida pelos trabalhadores especializados no processo de produção. O contexto histórico em que efetua as suas pesquisas é de intenso processo de mecanização da produção; isso estaria resultando no que ele denomina de esmigalhamento de saberes de parte dos trabalhadores, provocado pela própria mecanização e também pelo parcelamento das tarefas, como pode-se observar:

3.1.3 - Sobre a mecanização

“Nos ofícios tradicionais do artesanato - ofícios ainda unitários e compostos de tarefas geralmente autônomas, tais como os ofícios do metal, do couro, do têxtil, da madeira, do papel, da porcelana, do vidro, etc. - o conhecimento da matéria sobre o qual o artífice fazia incidir (e ainda faz, na medida em que tais ofícios subsistem) a sua habilidade, ocupava um lugar considerável. Os anos de preparação exigidos ao aprendiz para se tornar operário estavam, em grande parte, destinados à aquisição deste conhecimento das propriedades práticas do material, das suas reacções aos diversos utensílios empregados e da maneira de o trabalhar.

Ora, com os progressos da mecanização, este complexo conhecimento do material cada vez é menos necessário. A utilização e a multiplicação das máquinas semi-automáticas fazem aparecer, como já o dissemos, novas profissões qualificadas; mas estas em vez de fazerem progredir ou, pelo menos, de manterem o conhecimento acerca dos materiais, o que essencialmente implicam é uma qualificação mecânica” (O Futuro do Trabalho Humano, p.215-216).

A respeito do esmigalhamento dos saberes dos trabalhadores provocado pelo parcelamento das tarefas, Friedmann abre a última parte do seu livro *O Futuro do Trabalho Humano*, com o título: *qual o futuro do trabalho humano?* Refletindo sobre esta questão ele analisa como ocorre este processo, novamente, através de sua observação atenta das empresas americanas.

3.1.4 - Sobre o esmigalhamento dos saberes

“A fabricação em série, tal como se desenvolve nos EUA (e mutatis mutandis na Europa), traz consigo grandes perigos. A especialização dos profissionais, formados no modelo standardizado das tarefas parcelares, acentua a quebra e o declínio dos ofícios globais, baseados numa cultura técnica e no orgulho do acabamento de um produto(...)” (O Futuro do Trabalho Humano, p.135).

“Sob a influência da divisão do trabalho - fenômeno capital e complexo, na história das técnicas - uma destas correntes conduz a uma progressiva pulverização dos antigos ofícios unitários, tal como eram tradicionalmente praticados e aperfeiçoados no decurso das civilizações anteriores à máquina.

Esta pulverização, em muitos casos, tem como corolário a degradação da habilidade profissional”. (et seq., p.205-206).

“(…) a maior parte dos torneiros da grande indústria são, de fato, trabalhadores especializados que executam nas suas máquina trabalhos parcelares e repetidos, em que as montagens estão completamente preparadas, os utensílios regulados, os pormenores estritamente fixados com antecedência pela Repartição de estudos e tempos. Tais tarefas não exigem aprendizagem propriamente dita, mas uma simples ‘orientação’ que dura algumas semanas e, por vezes, só alguns dia”. (et seq., p. 207).

Na cuidadosa análise que Friedmann faz sobre o esmigalhamento dos saberes – profissões –, que resultam na desqualificação das atividades e por extensão do trabalhador, está presente a concepção de trabalho como execução que considera o trabalho como “objeto” circunscrito e padronizável. Nesta concepção, há a subordinação da dimensão subjetiva do trabalhador, da presença do “sujeito”, que faz micro-escolhas, intervém no que faz e como faz.

No entanto, conforme aponta SCHWARTZ (1994) e considerado por ROSA (2000), o trabalho não é execução, mas uso, sendo entendido pelo primeiro autor, como uso de si por outro(s) e, no mesmo ato, o uso de si por si mesmo. Isto porque a atividade humana de trabalho dá-se em relação de subordinação econômica, política e cultural. Portanto, o trabalho é um lugar de um problema, de uma tensão problemática, de possíveis sempre a negociar, de acordo com aquele autor. Por tudo isso, aí há a convocação, por inteiro, ao SER, à pessoa, nas atividades que realiza, o que faz com que ela não se limite à execução do trabalho prescrito e colocando em questão o trabalho como execução. Isto significa que o trabalhador nos atos de trabalho renormaliza as normas prescritas, antecipadoras do trabalho – o trabalho prescrito –, ou seja, ele as retrabalha, mesmo que minimamente ou de modo parcial.

Nesse aspecto, talvez resida a crítica a ser formulada a Friedmann. Ele teria sobreestimado o papel das normas antecipadoras ou antecedentes do trabalho – o trabalho prescrito – e, assim, subestimado a atividade real do trabalho, que se faz mediante essa renormalização, a qual aponta para a não submissão do trabalhador às normas. As críticas formuladas ao autor são a nosso ver pouco consistentes como veremos a seguir.

Embora toda sua produção acadêmica esteja voltada para entender e analisar, de modo crítico, os efeitos do maquinismo e da “Organização Científica do Trabalho”, Friedmann é questionado por não fazer mediações daquilo que vê e de usar apenas os dados oferecidos pelas direções de pessoal das empresas, sem interrogar sua significação¹¹⁴. É o que assinala, DADOY (1987), que se dedicou a reconstruir sua trajetória e, a nosso ver, não o fez corretamente; além disso, influencia outras interpretações apresentadas na França e aqui no Brasil¹¹⁵. Se a rotulação atribuída a ele de “essencialista” inspira-se no pressuposto marxista, é, sob o nosso ponto de vista, infundada. Ele tinha uma admiração por Marx e tomou-o como seu guia, porém, criticava os que o utilizavam de forma dogmática. E isso tornou-se evidente e é manifestado nas suas últimas obras publicadas. Friedmann travou um debate intenso com os marxistas da época, pois estes acreditavam que na sociedade socialista os problemas do maquinismo seriam resolvidos. Ele ao contrário, mostrou desde suas pesquisas nos países do Leste Europeu na década de 30, o quanto era intensificado o trabalho nas sociedades socialistas. A ponto de destacar que Lenin, desde 1919 nos seus artigos para o *Pravda* dizia: “(...) *Taylor serviu ‘no sentido da história’, tanto para o melhor como para o pior (...)*” e pedia para que se extraísse do pai da Administração Científica todo o seu elemento “progressivo” para uso da Rússia soviética, canalizando seu intenso esforço para uma industrialização acelerada¹¹⁶.

Toda reflexão de Friedmann vai na direção e na interrogação que ele faz sobre a incidência da técnica sobre o Homem. Isso não nos parece ser essencialista, uma

¹¹⁴ DADOY, MIREILLE (1987), afirma que mesmo com esta limitação, Friedmann, buscava por respostas que mesmo 40 anos depois nem sempre são possíveis de serem obtidas, mesmo dentro de um ramo de atividade homogêneo. Além disso, Friedmann, ao tomar conhecimento dos trabalhos de Pierre Naville e Alain Touraine, incorporou suas críticas e até mesmo defendeu-se tanto no Prefácio como nos Apêndices que acrescentou nas edições posteriores de *O Futuro do Trabalho Humano* (1953 e 1963, respectivamente 2ª e 3ª edição), como em *O Trabalho em Migalhas* (1963, 2ª edição).

¹¹⁵ É o caso das formulações de *essencialista* (Friedmann) e *relativista* (Naville) incorporados e citados por vários sociólogos como STROOBANTS (1993), TANGUY (1999), ROCHE (1999) e também assumidas no Brasil pelo Núcleo de Educação e Qualificação Profissional do Programa de Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade da PUC-SP com base no seu texto guia: *A Qualificação Profissional como Construção Social: as contribuições de distintas concepções marxianas*. (mimeo). Toma-se como referenciais teóricos para esta formulação BIDAUX e MERCIER (*Apud* LOPE PEÑA e ARTILES, 1992). No nosso modo de ver, ambos autores, FRIEDMANN e NAVILLE, mais convergem do que divergem sobre a qualificação, embora haja apartes no debate.

¹¹⁶ Esta passagem foi extraída do livro: FRIEDMANN, G. *7 Estudos Sobre o Homem e a Técnica*. (1968). São Paulo: Difel. Esta abordagem encontra-se no capítulo VII, pgs. 140-48. Há registros de que Stálin tenha ficado tão impressionado com Taylor, que destacou o camarada Stakanov para traduzir a sua obra para o russo. Este movimento na então URSS ficou conhecido como *staknovismo*.

vez que quando ele analisa a predominância do meio técnico ante o que era o meio natural ele o faz tendo a preocupação de criticar o mito de que o novo meio é que irá condicionar os trabalhadores. Isso foi muito bem salientado por CANGUILHEM (1947) quando analisa as contribuições de Friedmann como veremos a seguir. Por outro lado, a preocupação de Naville era apreender a interação concreta entre modo de produção e pesquisa social dada a construção social da qualificação, que ele insistentemente afirmava. Em resumo, para os pais da Sociologia do Trabalho, esta é antes de tudo uma Sociologia dos Trabalhadores em uma sociedade dominada pelo assalariamento.

Acreditamos que a mais consistente e profunda interpretação de Friedmann tenha sido feita por um filósofo, Georges Canguilhem¹¹⁷. Ele ressalta o aspecto humanista do trabalho do autor. Ao analisar a publicação do livro, *Problemas Humanos do Maquinismo Industrial*, o autor assinala:

“O resultado desta enquête é a dissipação de uma ilusão, a ilusão tecnicista, paralela à ilusão cientificista. Se por ilusão cientificista se entende a pretensão de deduzir e comandar todo o progresso humano a partir unicamente do progresso do conhecimento científico, por ilusão tecnicista, deve-se entender a pretensão de deduzir e comandar todo o progresso social, a partir unicamente do progresso do rendimento industrial, obtido por uma racionalização, simultânea e univocamente concebida, do emprego das máquinas e da mão-de-obra.

O benefício filosófico incontestável do trabalho de Friedmann parece de fato consistir naquilo que ele libera do destino do humanismo, como filosofia, a fortalecer e a construir, do destino de um racionalismo concebido como privilégio sistemático e universal de um método de matematização da experiência. Não é razoável querer ser, em qualquer seqüência de realidades, uniformemente racional. A racionalização, tal qual a concebeu primeiramente Taylor, seria finalmente o homem subjugado pela razão e não o reino da razão no homem. E de fato, deve-se ao mesmo tempo, para justificar empreendimento do taylorismo, conceber o homem como uma máquina e engatar corretamente com outras máquinas, e como ser vivo simplificado nos seus interesses e reações em consideração com o meio até não conhecer outros estimulantes atrativos e repulsivos senão o ‘afago e o chicote’. Aqui como acolá está o absurdo do pleno poder da lógica”. (Meio e Normas do Homem no Trabalho, p.111), grifos nossos.

¹¹⁷ CANGUILHEM, G. (1947). Milieu et Normes de l’Homme au Travail. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Paris. Aux Éditions du Seuil. Volume III, p. 120-36. Tradução de Conceição Vigneron, Revisão Técnica de Maria Inês Rosa. Publicado na *Revista Pro-Posições*, vol. 12, nº 2-3(35-36) – jul-nov 2001, p. 109-121. Campinas-SP: Faculdade de Educação da Unicamp, sob o título: Meio e Normas do Homem no Trabalho.

Conforme a análise de Canguilhem, Friedmann é antes de tudo um humanista e é a partir deste ponto de vista que ele deve ser entendido. Mesmo tendo que forjar seus próprios meios de investigação, assumiu e defendeu o debate sobre a qualificação a ponto de antecipar a discussão sobre a “polarização”, utilizada trinta anos mais tarde pelos sociólogos alemães Kern & Schumann, conforme já salientado. Friedmann também questiona os dados apresentados à época pelo economista Jean Fourastié¹¹⁸, sobre a qualificação dos trabalhadores no recenseamento que este realizou em 1940 nos EUA entre a população ativa, apontando apenas 1/5 dos trabalhadores sem uma “séria instrução profissional”:

“É quase lugar comum, em certos meios industriais, a descrição da dupla polarização da mão-de-obra que, por um lado, coloca a qualificação cada vez mais elevada à cabeça e, por outro lado, a situa na base e multiplica os trabalhadores especializados, suprimindo as categorias intermediárias. Este facto é também um dos aspectos da distinção que se faz, tantas vezes arbitrariamente, fonte de tantas discussões nas empresas francesas, para a determinação dos salários entre as categorias ditas ‘produtivas’ e ‘improdutivas’.

*No que respeita a este movimento de polarização, todos os bons observadores da indústria estão de acordo. Onde eles não estão de acordo é na importância relativa das suas massas polarizadas e no seu confronto estatístico. E este debate, que é de uma importância capital do ponto de vista econômico, sociológico e mesmo ético (como **juízo humano de conjunto sobre a civilização técnica**), manter-se-á, enquanto não dispusermos de estatísticas **qualitativas e normalizadas** da mão-de-obra, nos países industrialmente evoluídos, isto é, estatísticas que permitissem comparar, com bases sólidas, o número de operários pertencentes às categorias profissionais internacionais nacionalmente definidas por normas comuns, precisas, e que estivessem actualizadas com a incessante evolução dos ofícios e ligados aos progressos tecnológicos (O Futuro do Trabalho Humano, p. 212, grifos nossos).*

Friedmann ao questionar os dados de Fourastié sobre o recenseamento da população ativa diz:

“(...) qual terá sido, em substância, e com que duração, a ‘instrução profissional séria’ dos 42 milhões de pessoas que constituem, segundo estas estimativas, mais de 4/5 da população activa dos Estados Unidos, e quais serão as tarefas ‘qualificadas’ que elas realizam quotidianamente, na indústria, no comércio, na agricultura, na administração, etc.” (et seq.).

¹¹⁸ Economista, cuja publicação citada por Friedmann é *La Civilisation de 1960*, Paris: PUF, 1947, p.34-35 (Apud *O Futuro do Trabalho Humano*, p.212). Um dos títulos editados em português do autor quando o debate no Brasil sobre qualidade e produtividade começou a ser feito no início da década de 90 foi: *A Produtividade*. São Paulo: Martins Fontes, julho de 1990.

O autor, na defesa que fez no Prefácio da 1ª edição do *Trabalho em Migalhas* (1956), reforça sua desconfiança nos dados apresentados pelo economista e manifesta que não aceita apenas aquilo que vê como os seus críticos enfatizavam, ao afirmar:

“Dirigindo-me aqui aos especialistas em pesquisas em ciências sociais, solicito sua ampla indulgência. Por um lado, abordei um vasto assunto, sem poder, no âmbito deste ensaio, examinar todos os seus aspectos. Assim é que por exemplo, existem entre as tarefas dos operários especializados e seu absenteísmo, ou sua instabilidade no trabalho, relações cujo exame não será encontrado aqui. Por outro lado, algumas vezes sugeri hipóteses gerais, apoiando-as em observações pouco numerosas, e de resto, essas hipóteses, no estado atual de nossos recursos de investigação, não poderiam ser testadas em amostragens de população” (*Q Trabalho em Migalhas*, p. 11).

A discussão empreendida por Friedmann sobre o meio natural e o meio técnico¹¹⁹ são de extrema importância para um dos objetivos da nossa pesquisa que é o de problematizar a questão da qualificação apresentando-a como construção social. O autor no livro *O Futuro do Trabalho Humano*, aborda esta questão, que a nosso ver é o cerne da sua obra e a retoma nas suas reflexões posteriores como a que transcrevemos a seguir:

“(…) as sociedades contemporâneas mais avançadas, são, entre outros traços fundamentais, caracterizadas pela transição de um ‘meio natural’ (isto é, onde predominam as estimulações provenientes da natureza) a um ‘novo meio’, ou ‘meio técnico’, onde os estímulos naturais se rarefazem enquanto que outros se multiplicam, provenientes de elementos fabricados, de máquinas e de uma gama cada vez mais variada de objetos técnicos” (*7 Estudos Sobre o Homem e a Técnica*, p. 56)

Observe-se que Friedmann não nega a importância da técnica ou do meio técnico, mas, pelo que depreendemos do seu pensamento, o seu objetivo é o de desmistificar a influência do novo meio na formação do Homem e as tentativas tayloristas de adequá-lo aos desígnios da produção. Segundo ele, não é porque deixa de existir um meio natural que cessam os instintos do ser humano, ou como ele diz: *“(…) Sem os instintos, o organismo humano se tornaria incapaz de qualquer espécie de atividade. ‘Ele ficaria inerte e paralisado como um magnífico relógio cuja mola tivesse sido retirada ou um motor a vapor privado de suas caldeiras’* (*ibid.*, p. 57). Isso para nós é elucidativo para mostrar que as tentativas tayloristas jamais conseguiram moldar o comportamento dos

¹¹⁹ Cf. nota 109 do presente Capítulo.

indivíduos, separando corpos de membros – o tipo bovino que Taylor referia-se, de um lado cabeça, de outro músculos –, como também são falaciosas as tentativas de enquadrar os indivíduos agora sob a égide da chamada “era das competências”.

Friedmann destaca também que o Homem no novo meio, agora técnico, será mais dependente. Sobre os efeitos que esta ação provoca, analisa que eles serão sentidos na formação da personalidade, instintos, sentimentos, categorias mentais, percepção de tempo e espaço, entretanto, o que o diferencia dos animais é a sua capacidade de transformar este meio, mesmo que para isto ele tenha que transformar a si mesmo.

“A atividade do homem é assim caracterizada por sua plasticidade, pela persistência e a riqueza de suas potencialidades intelectuais. Nêle, os instintos, no sentido em que acabamos de definir (comportamentos específicos), se encontram constantemente tomados de uma onda abundante de outros comportamentos, imediatamente adaptados às circunstâncias desacomodadas e redobrados no meio delas. O homem não é destituído de instintos, se por isto entendemos ações mais ou menos complicadas, geralmente úteis à espécie, atualmente efetuadas automaticamente e como espontaneamente. Mas como ele vive num meio muito rico em estimulantes e variações (variações de que ele é freqüentemente a causa e que o modificam por sua vez por ação recíproca), seus comportamentos instintivos estão particularmente sujeitos à pressão e à reformatão constantes. A plasticidade do homem permite falar de uma readaptação contínua dos comportamentos instintivos ao meio” (7 Estudos Sobre o Homem e a Técnica, p. 69-70).

Chamamos a atenção para o fato de que Friedmann aponta para outras questões que, a nosso ver, são hoje o ponto crucial do debate sobre competências, onde tenta-se impor ao indivíduo a responsabilidade pela sua trajetória no mercado de trabalho. Ele agora é tomado como unidade de medida perseguida pelos modelos biológicos do Homem, que sustentam o behaviorismo e revigorados pela TCH. Também como nos dirá SCHWARTZ (1995), mais à frente, é a dimensão experimental que será valorizada em detrimento das outras duas dimensões: conceitual e social. Nada escapa ao “novo” modelo de concepção do Homem, nem mesmo os tempos mortos e o descanso necessário ao organismo; tudo passa a ser exigido como formas de aprendizado e se estabelece uma ligação umbilical com o trabalho, mesmo não se estando no espaço de trabalho.

“A quantidade dos novos elementos e efeitos do progresso técnicos tornam-se tal, que ela suscita uma nova qualidade de civilização, onde se afirmam novos modos de condicionamento psico-sociológico do homem por seu meio. (...) trata-se somente de designar a ação multiforme, cada vez espalhada e imperiosa, de um conjunto de técnicas cujos estímulos alcançam na sua existência no trabalho

e fora do trabalho, diurno e noturno, o homem das sociedades industrializadas (...). (7 *Estudos Sobre o Homem e a Técnica*, p.145).

“A ação diferenciadora e desagregadora sofrida pelo grupo operário no local de trabalho, sob a influência das técnicas de produção e de sua evolução, é acentuada, fora da empresa, por aquela do novo meio. (...) A civilização tecnicista, por sua ação dentro e fora da empresa, pelas formas novas que aí toma o trabalho produtor como pelas novas atitudes que ela suscita nos assalariados consumidores, tende a individualizar as condutas, a ultrapassar, no trabalho e no lazer, as distinções de ‘classe’ social e a substituí-las por aquela de status sócio-econômico” (*ibid.*, p.149).

Para ele, todos estes estímulos do meio técnico estariam acentuando-se no incentivo ao consumo, àquela época era a tônica do regime de produção fordista¹²⁰. A partir desta análise ele mergulha novamente na reflexão do Homem enquanto sujeito de si mesmo e citando Karl Jaspers¹²¹: *“(...) Querer um humanismo futuro, é consentir em cansar-se sem fim, para assimilar e dominar a técnica – um campo ilimitado aberto ao esforço humano”* (*ibid.*, p 152). Na seqüência ele aponta para a consumação da modificação do Homem se não houver uma reação:

(...) O homem das sociedades afluentes, capitalistas ou coletivistas, que corremos o risco de ver predominar se nós não reagirmos, é o homem talhado para o meio técnico, condicionado pelas culturas de massa onde ele recolhe freqüentemente o pior por não saber aí escolher o melhor, o homem subjugado pela sua pequena perseguição do bem-estar, indiferente aos grandes problemas coletivos, perdendo contato com a natureza, solicitado por todas a engenhocas, compreendendo a engenhoca último tipo, a engenhoca suprema (...) (et seq.)

Na conclusão da sua proposição ele volta a enfatizar novamente que somente a instrução para todos e em todos os níveis é que permitirá ter o controle social sobre estas transformações e que isso depende *“(...) de nosso espírito e de nosso coração, através da nossa difícil vitória sobre nós mesmos”* (*ibid.*, p. 156).

Identificamos que Friedmann é um dos primeiros autores a falar em Terceira Revolução Industrial (7 *Estudos Sobre o Homem e a Técnica*, p. 119). Ela a seu ver ocorreria através da mudança da energia que a alimenta. A exemplo das anteriores que reuniram diferentes aplicações do progresso técnico, a primeira, energia térmica; a segunda, energia elétrica e a terceira, energia atômica, desencadearia na conformação de um meio

¹²⁰ Cf. nota 91 do Capítulo 2.

¹²¹ In: *Pour un nouvel humanisme*. Neuchâtel, La Baconnière, 1949.

cada vez mais técnico. No entanto, se a energia atômica como previu não se tornou tão aproveitada e de uso corrente, ele refere-se que o desenvolvimento dela “(...) é acompanhada também de um feixe original de técnicas, cujo grupo mais importante é designado pelo termo de **automação**”. (et seq., grifo nosso).

Na seqüência do seu pensamento, enfatiza novamente que a predominância deste novo meio técnico irá implicar a transformação dos postos de trabalho, e no aparecimento de qualificações novas (*ibid.*, p. 120). Além disso, chama a atenção para uma questão que abordamos no Capítulo I sobre a globalização: (...) *A indústria, durante a terceira revolução industrial, vai poder se libertar inteiramente ou quase das determinações geográficas(...)*. (*ibid.*, p.121).

Suas reflexões sobre este novo meio suscitaram um intenso debate na França e ele saiu em sua própria defesa no Prefácio à 2ª edição do *O Futuro do Trabalho Humano*:

“Deixemos de lado as polêmicas apaixonadas, e até injuriosas, daqueles a quem perturbamos a letargia dogmática. No entanto, apesar das precauções que tomamos, geram-se nos espíritos desprevenidos, alguns mal-entendidos, aos quais voltaremos mais tarde (...)

Nunca defendemos uma oposição esquemática e simplista entre um meio que seria inteiramente ‘natural’ e um meio exclusivamente ‘técnico’; sublinhamos, pelo contrário, que o ‘meio natural é, desde as origens da pré-história, um meio relativamente: homo faber...’ À falta de melhor, e a fim de evitar neologismos pedantes, utilizamos as expressões de ‘meio natural’ e ‘meio técnico’ para pormos em relevo a charneira, duma importância capital, que aparece na história das sociedades humanas (no Ocidente e nos Estados Unidos, pelo fim do século XVIII) no momento em que os motores de energia natural - força animal, vento, água - são substituídos pouco a pouco e depois a um ritmo acelerado, pelos motores de energia térmica, elétrica e, muito em breve, atômica. Do mesmo modo, ao tratarmos de ‘condicionamento’ para designar a ação do meio técnico sobre o indivíduo, não quisemos de forma nenhuma deixar de entrever com isso a existência de um modo de ação determinista ou mecanicista e menos ainda a criação universal de reflexos ‘condicionados’, mas apenas pretendemos, com a escolha deste termo, dar a idéia do que é a ação poderosa e multiforme dum conjunto cada vez mais denso de técnicas, cujos estímulos se exercem, por vezes dia e noite, sobre o homem das regiões urbanizadas no ‘novo meio’.

Por fim, repetimos em inúmeras passagens deste livro que o reconhecimento, por parte do observador científico, da influência crescente deste ‘novo meio’, nas sociedades contemporâneas não nos fazia esquecer de forma nenhuma o papel importante das estruturas econômicas-sociais e, particularmente, das relações de produção.

De facto, pode-se dizer, grosso modo, que nas nossas sociedades industrializadas e urbanizadas a consciência individual, o seu conteúdo afectivo e intelectual, está sujeito principalmente a três categorias de influências, cujas relações e peso são infinitamente variadas: a ‘história’ pessoal do indivíduo no seu meio familiar; o seu lugar nas estruturas

econômico-sociais, a sua situação de trabalho e de classe; as diversas formas por que responde aos estímulos do meio, mais ou menos técnico, em que se encontra. Alguns psicanalistas não reconhecem, no agir, senão a influência do primeiro factor; muitos marxistas aceitam exclusivamente o segundo; pelo nosso lado, admitimos os três, ao mesmo tempo que temos consciência de que as suas inter-relações são ainda quase desconhecidas e oferecem um imenso campo de estruturas às novas ciências do homem - a psicologia social, a antropologia cultural, a sociologia -, com a condição de, neste ponto e desde o princípio, se banirem as viseiras e os exclusivos. (O Futuro do Trabalho Humano, p.16-17, grifos nossos).

A partir deste debate vivenciado, exposto e analisado pelo autor, interessamos destacar a influência que o meio técnico exerce na formação do indivíduo e que resulta também no seu “condicionamento”. Esta discussão está posta atualmente e é por isso que a apontaremos nas páginas seguintes. Ela contém elementos que explicam um arcabouço articulado de ações para tentar moldar o indivíduo a este novo meio.

Entendemos que a análise de Friedmann é condizente com aquilo que se denominou chamar de construção social da qualificação, termo este muito presente na obra de CASTEL (1998:497), em especial quando assinala: “(...)esta longa travessia evidenciou alguns ensinamentos: o todo econômico nunca fundou uma ordem social; numa sociedade complexa, a solidariedade não é mais um dado mas um construído (...)”, muito embora refira-se à trajetória do assalariamento, o autor expande esta reflexão para o conjunto das políticas públicas, em especial nesse capítulo em que se dedica analisar a *Nova Questão Social*, tratando sobre o desemprego dos jovens no mercado de trabalho francês.

Uma outra formulação que reforça este debate – meio técnico e meio natural –, presente nos anos 50, que retorna novamente nos dias de hoje e que, em parte, norteia o debate sobre competências, principalmente pelo fato de atribuir-se as novas tecnologias e as novas formas de organização da produção, as responsáveis únicas pelas mudanças no conteúdo do trabalho é a de SCHWARTZ (1998:5), quando a partir da reflexão de Canguilhem¹²², deste salienta que: “(...) O meio propõe, nunca impõe uma solução”. Com isto ressalta que o Homem, no caso o trabalhador, não é uma “massa mole” (SCHWARTZ, 1994:53), visto ser da própria natureza do Homem modificar este meio. Isto, portanto, aponta para a impossibilidade de “capturar” o sujeito através de esquemas

predefinidos com o objetivo de tentar antecipar estas modificações e os seus modos de realização nas mais diversas situações de trabalho que são o meio onde os homens vivem e trabalham. Nesse sentido, para este autor, na “era da competência”, a tentativa de modelação dos atos humanos no trabalho coincide com a análise de Canguilhem sobre o livro *Problemas Humanos do Maquinismo Industrial*, apontando para a arbitrariedade da tentativa do taylorismo de tentar moldar o indivíduo (ver citação a seguir). Nesse sentido, no entender de ROSA (1998:133), estaria havendo uma reproposição do ideal taylorista do “dever ser” do trabalhador.

Uma tal concepção das relações do homem e do meio na atividade industrial constitui um enorme contra-senso, não só do ponto de vista psicológico - o que é evidente - mas antes de tudo e também do ponto de vista biológico - o que é menos evidente. (...) O animal não reage por uma somatória de reações moleculares a um meio que pode ser decomposto em elementos de excitação, mas ele reage como um todo a um ambiente apreendido como um complexo, no qual os movimentos devem ser tomados como reguladores para as necessidades que os comandam e às quais, por consequência, seu sentido é essencial. O meio não pode impor nenhum movimento a um organismo a não ser que este organismo se proponha antes ao meio certas orientações próprias. Uma reação forçada é uma reação patológica. Os psicólogos da escola da Gestalt (principalmente Koffka) dissociaram dois aspectos do meio: o meio de comportamento é uma escolha feita pelo ser vivo no interior do meio físico ou geográfico. Com Von Uexküll e Goldstein, os biólogos acabaram entendendo que o próprio do ser vivo é de criar seu próprio meio. (Meio e Normas do Homem no Trabalho, p.5, grifos nossos).

Como salientamos anteriormente é a dimensão experimental que norteia a discussão atual sobre a chamada competência, no sentido de que nela está presente a relação linear entre a técnica e o indivíduo ou, entre o trabalho prescrito e o realizado, ou seja, o experimento. Este determinismo que na origem da Sociologia do Trabalho tem a técnica como determinante (MAURICE, 1985), aparece agora como sendo um dado. A qualificação que antes era determinada pelo posto de trabalho, surge como sendo característica do indivíduo racional capturado nas suas várias dimensões, enquanto sujeito da sua trajetória no mercado de trabalho.

¹²² Esta referência é citada no texto de SCHWARTZ (1994) a partir de um outro texto de CANGUILHEM, G. (1965). “Le Vivant et son Milieu” in *La Connaissance de la Vie*. Vrin.

O debate entre meio natural e meio técnico, como salientado perpassa toda a trajetória da Sociologia do Trabalho. Introduce-se aqui as reflexões de LEITE (1994:27)¹²³ sobre o tema:

“(...)especialmente até a primeira metade dos anos 70, uma série de estudos que procuraram deduzir do progresso técnico e do novo estágio da técnica as características do trabalho. De acordo com essa perspectiva, a própria participação do homem no progresso tecnológico é minimizada e a evolução técnica é entendida como obedecendo a leis próprias que comandam tanto seu desenvolvimento como seu uso. Nesse sentido, não haveria distinção possível entre a técnica e o uso que dela se faz e os impactos da tecnologia sobre o trabalho deveriam ser encarados como necessários e irreversíveis”.

Essa formulação, segundo a ótica da autora em outro texto¹²⁴, diz respeito ao fato de que as relações entre técnica e trabalho são o eixo fundamental da Sociologia do Trabalho desde seus primórdios e assim, o conceito de determinismo tecnológico aparece como sendo decisivo na conformação das características do trabalho e da estrutura industrial.

Leite em um trabalho mais recente¹²⁵ isentou em parte a Sociologia do Trabalho como única adepta do determinismo. Aliás, este é um tema caro em geral às ciências sociais como um todo. Veja-se o exemplo da economia, que atribui ao fato de que indivíduos possuidores de informações agem racionalmente. Isso tem marcado a teoria econômica nos últimos 50 anos após Keynes, através da chamada lei de expectativas racionais¹²⁶. Refletindo sobre a questão do determinismo, LEITE (*ibid.*) introduz Edgar Morin¹²⁷, que afirma:

¹²³ LEITE, M. P. (1994). *O Futuro do Trabalho: novas tecnologias e subjetividade operária*. São Paulo: Scritta-Editora Página Aberta.

¹²⁴ LEITE, M.P. SILVA, R. (1996). “A Sociologia do Trabalho frente à Reestruturação Produtiva: Uma discussão teórica”. Rio de Janeiro: *BIB*, n° 42, 2° semestre, p. 41-57.

¹²⁵ LEITE, M.P. SILVA, R. A. [1997?] *Tecnologia e Mudança Tecnológica na Sociologia do Trabalho Latino Americana*. Mimeo, 30p.

¹²⁶ Os principais autores desta corrente chamados de novos economistas clássicos são Robert. E. Lucas Jr. E Thomas J. Sargent. Bob Lucas como é chamado, foi agraciado com o Prêmio Nobel de Economia em 1996. Um bom referencial sobre este assunto é KLAMER, Arjo (1988). *Conversas com Economistas: os novos economistas clássicos e seus opositores falam sobre a atual controvérsia em macroeconomia*. São Paulo. Livraria Pioneira Editora: Editora da Universidade de São Paulo.

¹²⁷ MORIN, E. (1982). *Ciência com Consciência*. Lisboa: Biblioteca Universitária - Publicações Europa-América.

*“(...) a vontade de compreender o devir histórico leva-nos a considerar não só os determinismos e as determinações, mas também os encadeamentos multicausais de origens diferentes, o papel desencadeador-motor do desvio, dos conflitos, das crises, das guerras (...), o papel decisivo em momentos de hesitação-bifurcação do acontecimento singular, do acidente, do indivíduo, da decisão. (...) fazer jogar as noções de ordem, desordem, de interação e de organização para tentar chegar à melhor compreensão possível” (Morin, 1982:93 apud Leite, *ibid.*, p.19).*

LEITE (*ibid.*, p.16), no intuito de fazer um balanço sobre a influência do determinismo tecnológico na Sociologia do Trabalho latino-americana, afirma que falta *“(...) fazer uma crítica metodológica mais profunda da postura determinista, a qual só é possível a partir de uma reflexão epistemológica sobre o determinismo implícito na visão de ciência que está por trás de seu desenvolvimento”*. Ao concluir este levantamento – da produção latino-americana –, que no seu entender é positivo no que se refere à produção de conhecimento sem o viés determinista, e que também não estaria presente nos trabalhos atuais sobre a questão da reestruturação produtiva, introduz a reflexão de ABRAMO (1997:18)¹²⁸, que expressaria na visão da autora, a análise atual no campo da sociologia sem este viés:

*“(...) como las trayectorias (o intentos de) ‘adaptación’ de las empresas a cualquier paradigma (...) son mucho más que una simple aplicación de una ‘receta’ gerencial. Al contrario, están marcadas por un complejo proceso de conflictos, resistencias, reelaboraciones, aceptaciones mas o menos pasivas, nuevas composiciones de intereses, em fin, por una compleja negociación de sentidos que se desarrolla entre gerencias, sectores técnicos y trabajadores, donde estos últimos, muchas veces, desempeñan un papel muy importante y bastante activo. En esse sentido, estes estudios evidencian una vez más que los caminos de la reestructuración productiva y de las nuevas configuraciones del mundo de la empresa y del trabajo **no están dados**, sino que dependen, en gran medida, de la intervención de los actores sociales, de sus experiencias y de las formas a través de las cuales elaboran, reelaboran y expresan su subjetividad”.* (apud LEITE, *ibid.*, p.16, grifado no original).

Salientamos anteriormente que Friedmann, em sua obra, persegue o caminho da reflexão e debate com aqueles que a ele se opunham e, na medida do possível, incorpora as críticas que são formuladas. No entanto, isto parece não ser percebido por outros autores que o criticam afirmando que ele teria enveredado pela trilha do determinismo tecnológico encantando-se com a sociedade industrial. Entre estes críticos está DURAND (1985:9,

¹²⁸ ABRAMO, L. (1997). *La Sociología del Trabajo em América Latina: Una trayectoria compleja, algunos desafíos actuales*. Santiago, mimeo.

apud LEITE *ibid.*)¹²⁹ que assinala o “(...) fascínio friedmanniene pela técnica e uma crença na libertação dos trabalhadores pelo progresso técnico”. Isto não corresponde tanto com o debate sobre o meio técnico que se engaja Friedmann em seu tempo, conforme anteriormente analisamos, quanto com à sua conclusão no Prefácio à 2ª edição de *O Futuro do Trabalho Humano*:

“Acrecentaremos ainda que, depois da publicação deste livro, estudos de historiadores, psicólogos e psiquiatras, economistas, geógrafos e técnicos de demografia deram a conhecer fatos relativos à incessante ação do meio técnico sobre os corpos e os espíritos, confirmando a hipótese que tínhamos formulado e que estávamos prontos a modificar, ou até abandonar, se as críticas nos tivessem mostrado a sua inconsistência ou caducidade. Pensamos particularmente nas intervenções dos participantes da Segunda Semana Sociológica, consagrada às relações da civilização urbana e da civilização rural (...). Sem querermos servir-nos do seu pensamento, nem ligá-los ao conjunto das nossas reflexões, podemos dizer que muitos investigadores sentem que reside aí um conjunto de problemas essenciais para o conhecimento dos comportamentos individuais e coletivos na nossa época, que é preciso encarar de frente, para além de todos os sistemas ou preconceitos”. (O Futuro do Trabalho Humano, p. 17-18).

As críticas feitas a Friedmann não detectaram talvez, sua principal reflexão, como afirmaremos na seqüência. Ao entender a automação como forma de rompimento com o taylorismo, o autor mostra sua ambigüidade, no entanto, via nisso a prevalência do Homem sobre a técnica, o qual sob a égide da *Administração Científica do Trabalho*, tinha sido relegado. Ele via esse processo como o “declínio da ortodoxia”. Este fato foi amplamente debatido na França, principalmente nos anos imediatamente anteriores e posteriores a 1968.

Notadamente nesse período, há a afirmação da Sociologia do Trabalho e, conforme MAURICE (1985:248), ocorre de fato uma mudança de paradigma, pois “(...) organização do trabalho e tecnologia não são mais do que modos de mobilizar as capacidades de trabalho”. Segundo ele, esse processo que entendia a tecnologia como algo endógeno e como um ‘poder hierárquico’ reforçou a resistência dos trabalhadores e retomou um esforço de teorização inspirado pelo marxismo que resultou na crítica de que o “(...) determinismo tecnológico; a divisão das tarefas na empresa, tais como a qualificação, consideram-se ‘modeladas’ pelas novas formas de gestão da força de

¹²⁹ DURAND, C. (1985). “Avant-propos”. In: *Le Travail et as Sociologie: Essais Critiques*. Paris. L’Harmattan, p.5-13.

trabalho, as quais são, por si mesmas, expressão das relações sociais de produção. (...)” (et seq.).

Maurice ao refazer o debate que marcou a afirmação da Sociologia do Trabalho na identificação do paradigma tecnológico, característico da fase da Sociologia Industrial, conclui que ele foi agora ampliado, conforme sua interpretação: “*Mas, agora que surge um novo paradigma, o das ‘sociedades programadas’, o futuro da sociologia (do trabalho) não será, ontem como hoje, evidenciar a ideologia que esse paradigma comporta, bem como os processos sociais que expressam o trabalho da sociedade sobre si mesma?*” (ibid., p.250), grifos nossos.

Registramos também que, passados oito anos da publicação de *O Trabalho em Migalhas* (1956), na revisão que dele fizera o autor e a preocupação que destacara, são temas que hoje reaparecem e são muito caros a nós pesquisadores. Ele introduz nos dois últimos capítulos, subtítulos muito sugestivos ao debate dos dias atuais: trabalho e tempo livre; alguns efeitos da privação do trabalho: pelo desemprego, pela aposentadoria, trabalho e saúde mental; necessidade de uma contribuição humanista; a técnica dispensa o Homem. Onde reajustá-lo?¹³⁰. Nas abordagens que faz está presente sua preocupação com o futuro do Homem entre as quais destacamos:

“Que se cessem, pois, de repisar aos ouvidos esta nova versão das utopias técnicas! Para que o homem se erga em toda sua estatura na civilização que está sendo gerada, através das convulsões de nossa época, para que ele esteja à altura de sua vocação, para que nela participe com todo seu ser e floresça, é preciso coisa bem diversa e muito mais que as prestigiosas aplicações das ciências físico-químicas. O progresso técnico não dará frutos proveitosos caso não seja acompanhado do progresso das ciências sociais e de sua judiciosa aplicação aos problemas do indivíduo e da cidade (...) os guias do mundo de amanhã deveriam ser, se não psicólogos e sociólogos, ao menos cercados de conselheiros, que a todo momento, lhes lembrassem, nos redemoinhos da grande aventura do homem às voltas com a técnica, as exigências profundas de seu equilíbrio e de sua felicidade.” (*O Trabalho em Migalhas*, 1972:228).

¹³⁰ Temas estes candentes nos dias atuais. Veja-se por exemplo, o debate proposto pelo sociólogo italiano Domenico De Masi da Universidade de Roma Sapienza. O interesse que seu livro *A Emoção e a Regra*. São Paulo: Editora José Olympio, 1999 despertou no Brasil, em menos de 6 meses já está na quinta edição. E ainda, *Desenvolvimento sem trabalho*. São Paulo: Editora Esfera, 1999. Lançou ainda outros 2 títulos em 1999: *O Futuro do Trabalho*. São Paulo: Editora José Olympio e a *Sociedade Pós-Industrial*. São Paulo: Editora Senac.

Em que pese termos apresentado elementos que mostram Friedmann refutando as críticas e os rótulos que a ele tentaram impor, concordamos com sua posição ambígua, pontuada por DADOY (1987) e assinalada por PAIVA (1989:6)¹³¹ no que se refere à qualificação, objeto da presente reflexão. Friedmann persegue na sua obra o entendimento da questão da automação e seus efeitos degradantes sobre os saberes. No entanto, boa parte das suas preocupações advêm de criticar as práticas do trabalho taylorizado, que muita simpatia gerava nas empresas francesas da época, as quais o inspiram a denominá-las de “trabalho em migalhas”. Para tanto, há passagens em que ele defende o automatismo por concentrar novamente os saberes no posto de trabalho, ante a separação entre concepção e execução, constitutiva do taylorismo. Entretanto, refaz sua posição pois percebe que isso, além de limitar a participação do Homem, também o elimina, ou seja, provoca a supressão dos empregos. Por isso, anteriormente, salientamos que a crítica a ser feita a Friedmann reside no fato de ele haver sobreestimado as normas antecedentes do trabalho, o trabalho prescrito.

O que nos chama a atenção em Friedmann é a sua disponibilidade em aceitar críticas e o refazer contínuo do seu pensamento. Segundo DADOY (1984:57), uma das críticas por ele aceita e a qual não soube responder diz respeito a ausência de uma reflexão sobre o “sistema de trabalho” em sua obra, apontado por Alain Touraine, após este autor ter efetuado uma pesquisa sistemática na fábrica Renault.

Dentre outros trabalhos realizados por Friedmann destaca-se o *Tratado de Sociologia do Trabalho*¹³², em parceria com Pierre Naville. A obra é de fundamental importância na definição da Sociologia do Trabalho enquanto ciência pois, até então, sob forte inspiração norte-americana era cunhada como Sociologia da Indústria. Friedmann mostra mais uma vez a sua preocupação em construir uma área específica da Sociologia, a do Trabalho. Ele abre a obra de mais de mil páginas abordando a questão do método da Sociologia do Trabalho e encerra a coletânea com um artigo, onde faz um balanço do

¹³¹ PAIVA, V. (1989). “Produção e Qualificação para o Trabalho: uma revisão da bibliografia internacional”. *Texto para Discussão*. Rio de Janeiro: IEI/UFRJ, nº 214.

¹³² Publicado em 1962 na França com o título: *Traité de Sociologie du Travail* pela Librairie Armand Colin e traduzido e publicado em português no ano de 1973 pela Editora Cultrix em colaboração com a Editora da Universidade de São Paulo. Segundo SABINE Erbès-Seguín (1999). *La Sociologie du Travail*. Paris: Éditions

tratado e volta a enfatizar as perspectivas do futuro¹³³. Na última parte deste artigo há o subtítulo: civilização do bem-estar e detecção das capacidades (*Tratado... ibid.*, Vol. II, p.452), muito atuais no debate sobre as competências. Destaque-se aqui algumas passagens:

“(...) O centro da gravidade da vida dos homens, que, para a sua imensa maioria, estava situada no trabalho, desloca-se para o não-trabalho.” (p. 452).
“(...) O futuro do trabalho, as suas repercussões sobre a felicidade do indivíduo e os valores da cultura, dependem dos remédios de que dispõem as sociedades industriais para obviar tais perigos”. (p.455).

Entre esses “remédios”, Friedmann enfatiza a necessidade da presença do Estado, através do ensino e da formação, como forma de garantir iguais oportunidades a todos e não àqueles que por hereditariedade têm lugar assegurado no mercado de trabalho. Ele mostra a importância de se identificar as capacidades que, como assinala, são inerentes a todos os indivíduos:

*“(...) urgente necessidade de organizar, em escala nacional, a detecção e utilização das capacidades, onde quer que se achem implantadas: o que dizer, preparar os caminhos da perfeita mobilidade social, dependente das capacidades, e somente delas. Tal mobilidade supõe, evidentemente, **uma democracia econômica e social efetiva.** (...) Para criar o choque psicológico que suscita, através dos meios apáticos ou hostis, a tomada de consciência e o desenvolvimento das capacidades, é preciso ainda que o meio familiar lhe dê importância, que facilite ao filho o acesso à escola, ao adolescente o acesso aos estudos, que ajude ou, pelo menos, não estorve a justa escolha profissional. (...) É indispensável, desde a escola primária, assegurar a todas as crianças das cidades e dos campos, conjugando-a com a formação profissional delas, uma formação geral que as prepare para a vida de não-trabalho, que lhes estimule a sede de conhecer, de admirar, que lhes desperte o gosto, e lhes proporcione, de acordo com os seus interesses e aptidões, instrumentos de escolha. (idem, p.458-59, grifos nossos).*

Na suas conclusões do Tratado ele assinala “quanto caminho foi percorrido em meio século”. Assim, cabe ainda registrar como contribuição de Friedmann suas preocupações sobre a formação do indivíduo por “inteiro” e sobre a necessidade de pensar o que fazer com a parte de vida ocupada com o não-trabalho. Esta última, que na sua época

La Découvert, a sociologia do trabalho surgiu como uma crítica às pesquisas psicossociológicas americanas e que os autores, Friedmann e Naville eram na verdade psicólogos de formação, p.12.

¹³³ Registra-se que Friedmann realiza outros estudos após o Tratado: *Sete Estudos sobre o Homem e a Técnica*, 1966 (*ibid.*), *Autoridade e Submissão* em 1970, este último não será contemplado na nossa reflexão, pois não tivemos acesso.

não era significativa, hoje ocupa a maior parte da jornada de uma pessoa em idade ativa. E parece que ao contrário do que previa Friedmann, este tempo ocioso está sendo muito bem administrado pelo capital, que impõe ao indivíduo, quando este não está diretamente trabalhando, que seu tempo esteja voltado para o trabalho e não para o ócio. Parece-nos que estamos sendo transportados ao tempo da fase inicial do capitalismo onde o trabalhador cumpria jornadas extenuantes na fábrica; a diferença é que parte desta jornada, hoje, é cumprida em situação de ócio. É o que trataremos no capítulo sobre empregabilidade e competências¹³⁴.

3.2 - A Qualificação em Alain Touraine

Justifica-se a inclusão deste autor nesta revisão pois constatou-se que ele tem influência sobre o debate realizado na França. Em especial, suas pesquisas sistemáticas na Renault permitiram que ele construísse um referencial sobre sistema de trabalho, que para ele significava um conceito destinado a dar conta do conjunto de relações sociais do trabalho em uma fase de evolução técnica e social de uma sociedade.

Touraine explica a estrutura de seu sistema de trabalho através do seu esquema teórico composto por 3 fases: A, B e C¹³⁵. *“À fase A corresponde o sistema de trabalho profissional dominado pela autonomia operária; a fase B marcada pela extensão do trabalho parcelar e especializado não é senão uma etapa de desestruturação da fase*

¹³⁴ O que queremos dizer aqui é que há todo um aparato para o indivíduo manter-se constantemente produtivo, mesmo em situação de ócio. É assim com a necessidade apregoada pelas empresas através dos meios de comunicação (rádio, TV, jornal, internet) de que todos devem manter-se “conectados” ou atentos aos debates que ocorrem fora do ambiente de trabalho. Essa “conectividade” começa a ser cobrada nas situações de trabalho, onde pede-se ao indivíduo que participe no trabalho com o que viu, leu ou assistiu no dia anterior. Estes elementos também têm sido utilizados como elementos de exclusão também na seleção dos empregos e amplamente noticiados pelos Cadernos de Empregos dos jornais Folha de São Paulo e Estado de São Paulo na sua circulação dominical.

¹³⁵ O esquema desenvolvido por Touraine, é parte das suas pesquisas sistemáticas na Renault entre 1949-1951 e motivadas principalmente pela observação que realizou com a introdução das primeiras “machines-transfer”. O trabalho que melhor sintetiza sua formulação é: “A Organização Profissional da Empresa”. *Tratado de Sociologia do Trabalho (ibid.)*, Volume I - Terceira Parte, p.445:92, denominada: Trabalho e Progresso Técnico, onde estão reunidos também artigos de seus pares franceses: Pierre Naville e Pierre Rolle. Aparentemente, segundo DADOY, (1984:65), o modelo foi inspirado por PARSONS, T. (1951). *Social System*. Glencoe: Free Press, 111, p. 575.

anterior e conduz à fase C, aquela do sistema de trabalho técnico no qual predomina a automação” (DADOY, 1984:66).

A qualificação é central na análise empreendida por Touraine. No entanto, observa-se o caráter determinista que ele dá à mudança da base técnica sobre o conteúdo do trabalho, muito embora, perceba-se uma relativização. Já na abertura do seu texto afirma: *“O estado das técnicas e dos métodos de produção determina pelo menos em grande parte, a situação profissional na indústria” (Tratado... ibid. Vol. II, p.445).*

Ele prossegue no seu raciocínio e tenta fazer mediações do meio técnico:

“Muito freqüentemente, esse progresso dos estudos psicossociológicos é embargado pelo caráter rudimentar das análises da evolução profissional, que se limitam, em geral, a descrever a natureza e a importância relativa dos diferentes níveis de qualificação na empresa, em lugar de considerar esta última por si mesma, isto é, como sistema de situações profissionais. A insistência na natureza da tarefa e no grau de qualificação dos indivíduos contribuiu também a orientar os observadores para esquemas lineares e simples (...).”

“É do próprio aparelho de produção, isto é, da função do operário na empresa, e não da “natureza” do trabalho operário, da situação profissional e não da qualificação, que deveria partir a análise para ser mais proveitosa ao estudo propriamente sociológico dos problemas do trabalho”. (Tratado... ibid., p.446).

O autor, nas passagens seguintes, deixa claras as dificuldades de se considerar as mediações na definição de qualificação ou de trabalho qualificado e invoca Marx ao afirmar que *“(...) o trabalho qualificado é um trabalho complexo, que não difere, por sua natureza, do trabalho elementar realizado pelo trabalhador manual(...).” (ibid., p.448).* Naville, a quem logo mais nos reportaremos, também aborda esta questão ao identificar que é no *Homem* que deve ser buscada uma explicação para a qualificação.

Outros exemplos da sua reflexão sobre estas mediações da qualificação ficam claros em outras passagens:

“O importante é que a qualificação se define aqui menos como nível de conhecimentos do que como poder de decisão e, em muitos casos, como comando, isto é, como princípio de organização do trabalho. (...).”

“É difícil descrever em termos puramente técnicos um trabalho desse tipo, pois a qualificação do operário e o seu valor profissional medem-se principalmente pela habilidade com que ele executa certos trabalhos cuja mera descrição só muito imperfeitamente lhe indica as dificuldades. (...).”

“É igualmente impossível definir a qualificação do operário a partir das máquinas que ele utiliza. Estas, que não podem ser especializadas, colocadas

num posto fixo num circuito estável de fabricação, são capazes de realizar trabalhos variadíssimos, simples às vezes, às vezes complexos e delicados. (...)”.

“A qualificação do operário, portanto, não depende das condições concretas em que foi empregada, exatamente porque tais condições são mutáveis e em grande parte imprevisíveis”.

*“Essa independência, essa liberdade profissional do operário em relação à empresa que o emprega é inseparável da unidade profissional das categorias operárias, num ofício determinado, unidade fundada na sucessão hierarquizada de níveis de aprendizagem e decisão”. (Tratado... *ibid.*, p.448-9).*

Ainda neste artigo do *Tratado*, Touraine reafirma o caráter ambíguo da definição de qualificação, visto ela ser integrante de todo e qualquer Homem. O autor também não aceita um dos critérios considerados para a definição de trabalho qualificado, o do tempo gasto na formação por ele desfavorecer um grande número de operários. Entretanto, ele enfatiza a questão da construção social, que julgamos fundamental para a nossa investigação. No modelo atual da competência esse componente, o da construção social, é reduzido para centrar-se exclusivamente no indivíduo, desprezando-se as demais dimensões como nos apresentará SCHWARTZ (1995).

*“As discussões travadas em torno dos métodos de avaliação dos postos têm insistido, com razão, sobre este ponto; o operário qualificado não se distingue do não-qualificado por razões econômicas - escassez da oferta ou preço da formação - nem diretamente profissionais - conhecimentos ou experiência - mas, em primeiro lugar, por razões sociais: a sociedade ou os próprios operários atribuem certo valor à posse de atributos como o conhecimento técnico, a responsabilidade, a experiência. Essa fórmula arrisca-se a ser puramente verbal ou a conduzir a uma impossível instabilidade das qualificações. Tem, contudo, o mérito de impor uma concepção relativista da qualificação e de preparar talvez o caminho para uma definição não autoritária das qualificações”. (Tratado... *ibid.*, p.465, grifos nossos).*

Saliente-se que no momento em que se trava esse debate sobre qualificação profissional na França, na década de 50-60, é conseqüência de um amplo processo de regulamentação das ocupações para o exercício de dada atividade. Esta avaliação era também denominada de *job evaluation* ou de *Classificação de Parodi-Croizart* e tinha o objetivo de construir um critério de ascensão da carreira dos trabalhadores. Para tanto, os sindicatos organizados no local de trabalho tinham importante papel, que gradativamente foi sendo diminuído (DEDECCA, 1997) até que no início dos anos 90 substituiu-se este modelo por um outro, chamado modelo das competências. Nesse debate, a nosso ver, Touraine salienta questões pertinentes como a da avaliação do posto de trabalho e da

atribuição de “notas” ou “pontos”, e que hoje colocam-se novamente em discussão sob este novo modelo, o das competências¹³⁶.

“Mas esse sistema esbarra em vigorosas objeções: que significa essa nota final - notas atribuídas para definir a qualificação do posto -, obtida pela combinação de realidades tão diferentes como a experiência, a rapidez e a responsabilidade, e em nome de que princípio se concedem tais equilíbrios? Se o princípio que se há de seguir é o de respeitar os julgamentos sociais ao menos implicitamente formulados, isto é, respeitar as situações adquiridas, o método só tem interesse na medida em que dá azo à correção de alguns erros e algumas injustiças. Parece difícil procurar fora do próprio indivíduo o princípio de definição da sua qualificação. Mas é mister renunciar a defini-la fora da situação em que ela se exerce, em função de atributos que constituem o capital profissional do operário (Tratado... ibid., p.466, grifos nossos).

Depreende-se da idéia exposta por Alain Touraine que há a preocupação constante com a questão da construção social da qualificação. Mas, afinal, no que consiste esta construção? O autor assinala caminhos, mas mostra certa dificuldade. A nosso ver, um outro autor, Alain Girard¹³⁷, parece-nos apresentar contribuições importantes no sentido de precisar melhor o que seja construção social da qualificação. Ele admite a necessidade de especialização para as novas ocupações, deixando claro que devem existir oportunidades iguais a todos. Nesse sentido, ele descreve a importância da família e da escola. A primeira, por possibilitar a transmissão de traços de personalidade, como de moral e ética, que vão marcar o indivíduo para o resto da sua vida e, a segunda, por permitir a convivência de indivíduos de diferentes origens, que têm na escola o espaço para a construção das oportunidades.

Além deste autor, há um outro, que merece destaque, ao buscar compreender, esclarecer e analisar a qualificação como construção social. Suas contribuições são de capital importância para o entendimento do que se denomina qualificação.

¹³⁶ Existem já várias aplicações práticas relatadas desse novo sistema na França. Isso pode ser encontrado numa extensa webiografia. Destacamos as home-page URL: <<http://www.cortex-cultureemploi.com>> e URL: <<http://www.ddic.com.br/rco.html>>. No Brasil, um site que reúne o debate sobre o projeto Engenheiro-2000 a cargo da Fundação Vanzolini, ligada a Escola Politécnica da USP, encarrega-se de divulgar esta nova concepção, URL: <<http://www.projeto.org.br>>. Registre-se que o site é financiado também com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador-FAT, inscrito no âmbito das Parcerias Nacionais a cargo da SEFOR/MTE.

¹³⁷ “Orientação e Formação Profissionais”. *Tratado de Sociologia do Trabalho*. Volume I - Segunda Parte, denominada: “Indústria, População e Emprego”, p: 203-42.

3.3 - A Qualificação em Pierre Naville

Em seu trabalho *Essai Sur La Qualification du Travail* em 1956¹³⁸, Pierre Naville inicia um debate sobre qualificação que marca toda sua trajetória e culmina até os nossos dias. Juntamente com Friedmann organiza a grande obra: *Tratado de Sociologia do Trabalho* de fundamental importância para a afirmação da Sociologia do Trabalho. Um outro trabalho de Naville é *Hacia El Automatismo Social? problemas del trabajo y de la automatización*¹³⁹.

No *Essai Sur La Qualification du Travail*, o autor elabora um roteiro muito peculiar para conceituar o que é qualificação. Para tanto, considerou etapas, ou como chama, enfoques sobre a questão da qualificação. Cabe observar que Naville ao tentar definir a qualificação, debruça-se, na realidade, sobre o trabalho qualificado. Para isso propõe-se a desenvolver o seguinte percurso: primeiro, o trabalho qualificado propriamente dito; segundo, habilidade ou conhecimento e terceiro, a eficiência econômica.

Já na abertura do seu ensaio tem-se a seguinte consideração:

“Nos nossos dias, a questão pode se resumir simplesmente da seguinte maneira: o que é um operário qualificado? A partir daí, uma série de outras questões se colocam, e perceber-se-á rapidamente que um grande número de respostas diferentes são a elas aplicadas. Antes mesmo de responder a essa questão particular, nós podemos já nos perguntar: o que é a qualificação em geral? Existe mesmo qualquer coisa de semelhante? É um critério, uma modalidade, uma operação, uma expressão, uma “forma” do trabalho?”

“(…) Há, pois, um caráter comum que deve poder ser cercado e que devemos procurar precisar. Em outros termos, certos critérios universais deveriam definir o trabalho qualificado, e é buscando pesquisá-los que nós teremos as melhores chances de saber a que corresponde a qualificação”. (ibid., p.3:4)

¹³⁸ Publicado em 1956 pela Librairie Marcel Rivière et Cie: Paris. A tradução não autorizada, utilizada aqui, foi feita por Gisela Lobo B. P. Tartuce da Fundação Carlos Chagas com revisão de Maria Inês Rosa da Faculdade de Educação-Unicamp em 1998. A presente tradução é parcial e refere-se a 2 dos 3 itens da obra, que estão divididos em *A: Os critérios da qualificação do trabalho*, *B: Cálculo de um índice de qualificação da mão-de-obra para a região parisiense* (não traduzida) e *C: Observações sobre o alcance sociológico da hierarquia das qualificações*. A parte não traduzida refere-se a uma proposta de Naville para classificar, a partir das estatísticas existentes, as ocupações e apresentar um índice de qualificação da mão-de-obra na região de Paris, com base nos dados censitários de que dispunha. Sua preocupação neste ensaio é o de apresentar uma proposta para medir a qualificação. Observando o mercado de trabalho parisiense, Naville propõe que se considere como qualificado a duração da aprendizagem e a experiência, ou seja, aquilo que ele identificava do ponto de vista teórico do que seria a qualificação.

¹³⁹ A primeira edição em francês é de 1963, publicada pela Editions Gallimard com o título: *Vers l'automatisme social? Problèmes du travail et de l'automation*. A citação em espanhol é a 2ª edição da Fondo de Cultura Económica, cuja primeira edição ocorreu em 1965.

3.3.1 - Sobre trabalho qualificado:

“(...) As sociedades as mais rudimentares do ponto de vista das forças produtivas que elas desenvolvem, ou seja, as sociedades nômades, já conhecem as ocupações mais ou menos qualificadas, as mais qualificadas sendo aquelas que permitem a fabricação e o uso de armas e de meios de transporte, e as menos qualificadas, aquelas que concernem a colheita, a produção e a preparação alimentar do sustento (mesmo que nós não consideremos senão as ocupações manuais). Mais a sociedade desenvolve as forças produtivas, mais o volume da população aumenta, mais crescem os meios de produção sedentários e duráveis, mais se ramifica a divisão técnica e a divisão social do trabalho, mais as necessidades se multiplicam e mais certas ocupações definidas são então consideradas mais qualificadas em relação a outras”. (ibid., p.4:5)

“A forma de sociedade imprime sua marca, do ponto de vista das modalidades da produção e da constituição política, para uma hierarquia de qualificações dos trabalhos, cujos critérios são primeiramente mais morais e políticos do que técnicos, na consciência social. Os trabalhos manuais foram quase sempre atingidos pela infâmia, ou pelo menos pelo descrédito, em relação às funções intelectuais; e mesmo nas nossas sociedades industriais, onde prevalece o culto do objeto fabricado e da técnica mecânica, os trabalhos manuais, mesmo os mais “qualificados”, não gozam quase nunca do prestígio das funções “cerebrais” isoladas. A hierarquia de qualificação do trabalho é sempre então mesclada a uma hierarquia social de funções. Mas as suas relações variam como a estrutura da própria sociedade, de modo que é a definição prévia desta estrutura que nos permite proceder a uma análise mais detalhada” (ibid., p.5).

“(...) O mecanismo objetivo que permite a qualificação (aquele da aprendizagem) é o que varia menos no decorrer da evolução das formas sociais, ainda que este mecanismo possa se transformar muito em relação à sua rapidez, aos seus elementos constitutivos, etc. (quer dizer, sob a relação do tempo, das ferramentas, das matérias a tratar e de sua combinação organizada cientificamente). O que varia mais é o julgamento que os indivíduos e grupos sociais trazem sobre a qualificação do trabalho, e sobre a qualidade de seu estatuto e de suas obras, isto é, sobre o sentimento mais ou menos prestigioso de um pertencimento mais ou menos frouxo e móvel a uma casta” (ibid., p.5:6).

3.3.2 - Sobre habilidade e conhecimento:

*“Na verdade, aquilo que se chama usualmente trabalho qualificado é, antes de tudo, o trabalho hábil. Mas os dois epítetos são de etimologias bem distintas e recobrem coisas que podem ser bem diferentes. Qualificação, ou simplesmente qualidade, deriva da raiz **qualis**, qual, isto é, determinado, preciso. Uma coisa ou um ato qualificados são primeiramente àqueles dos quais se pode dizer que eles são **estes aqui** e não **aqueles lá**. Habilidade, ao contrário, tem sua raiz em **habere**, ter, segurar: daí dizer-se **habilis**, apto à e manejável. Todavia, conforme seus sentidos, essas duas raízes têm qualquer coisa de comum. Porque aquilo que se **tem** é justamente **isto**, ou seja, uma capacidade”.*

“Como se vê, esses vários termos, que não se recobrem inteiramente, percorrem uma série de noções bem disparatadas, mas que concorrem para definir a qualificação do trabalho: habilidade, capacidade, especialização, isto é, critérios a primeira vista técnicos e pessoais” (ibid., p.7).

3.3.3 – Sobre a eficiência econômica:

“Na verdade, se uma certa escala de qualidade é própria a todas as atividades humanas, não é somente porque ela responde sempre aos critérios técnicos (p.e., à uma mais ou menos longa aprendizagem), mas também porque todas as atividades humanas, inclusive aquelas de não-trabalho, caem, num momento qualquer, no domínio da avaliação econômica, e pelo rigorosismo profissional, na qualidade de produção. Tudo o que é fruição e utilidade refere-se primeiro à consumação e, para tornar-se consumação, é preciso primeiro que isto seja produção. Mas há uma cisão entre a produção e a consumação, do ponto de vista social e individual. Os produtores de objetos de luxo, os trabalhadores e mesmo os artistas os mais qualificados não fruem em geral de seu próprio produto, porque sua consumação depende de sua renda e não de sua produção. É por isso que a qualificação do trabalho profissional é de alguma maneira tecnicamente privada de toda alegria, severa, e porque, mesmo nas suas formas mais completamente acabadas, ela está longe de acarretar as satisfações que nós poderíamos esperar se a função industrial de nossas sociedades não as reprimisse quase que naturalmente (ibid., p. 9).

Esses três percursos destacados no *Essai Sur La Qualification du Travail*, que organizam as interrogações do autor sobre o que seja qualificação, buscando defini-la, apontam que ela é o resultado de uma construção social. Além disso, enquanto tal, ela se explica pela estrutura social e suas formas hierárquicas socioeconômicas e políticas, aí compreendidos os valores sociais. Decorre dessa construção a imprecisão no entendimento do que seja trabalho qualificado, apresentando-se quer como qualificação, quer como habilidade. De qualquer modo, como o trabalho se desenvolve na esfera produtiva, definindo-se, de modo específico ou não o que seja qualificação e trabalho qualificado, ambos caem no domínio da avaliação econômica, ou seja, o que se considera é a sua eficiência técnica.

No decorrer do seu percurso, Naville mostra as dificuldades em se definir a qualificação. Apresenta uma resenha de como o tema é tratado em outros países e afirma: *“Se nós passamos daí às definições elaboradas que se tentou dar recentemente ao trabalho produtivo qualificado, nós seremos surpreendidos de sua imprecisão”* (ibid., p.10). Ao resenhar as interpretações reinantes da época, ele tem o objetivo de criticar o determinismo técnico, implícito na definição de qualificação:

“Elas se esforçam então para determinar os critérios puramente tecnológicos, excluindo aqueles que dependem da apreciação econômica do trabalho. Notemos também que, se foi feita alusão à aquisição de qualificações (quer dizer, à aprendizagem e à experiência), foi de maneira muito subsidiária. Sublinhemos, enfim, que essas definições referem-se preferencialmente, mesmo se

implicitamente, aos trabalhos mecanizados, ou seja, sobretudo ao trabalho industrial e manual; elas deixam de lado, em grande medida, os trabalhos agrícolas ou de pesca, os serviços, o trabalho de escritório e as funções intelectuais, quer dizer, toda uma gama de atividades onde se dão, todavia, qualificações diferenciadas; isso é verdade particularmente para as atividades “terciárias”, das quais o volume é crescente no emprego total desde há algumas dezenas de anos, sem falar de seu papel funcional cada vez mais determinante nos aspectos os mais variados da vida social. Pode-se também relevar que essas definições não levam em conta o auto-julgamento dos trabalhadores em causa como ele se manifesta na “escalas de prestígio”, ponto de vista que é todavia impossível negligenciar, porque ele tem muitas vezes efeitos imediatos sobre a concorrência operária.”(ibid., p.12).

Para dar razão ao que afirma, percorre um longo caminho detendo-se nos autores clássicos Adam Smith, David Ricardo e, por último, Karl Marx para conceituar o que seja qualificação:

“1) Em primeiro lugar, a noção de qualificação do trabalho aparece no curso da história recente como inteiramente relativa. É evidente que ela não repousa sobre nenhum critério absoluto.

2) As formas da qualificação do trabalho dependem das formas das forças produtivas, em primeiro lugar da indústria. Elas dependem imediatamente da estrutura econômica da sociedade.

3) O desenvolvimento das forças produtivas impõe uma certa forma para a aquisição das capacidades necessárias a este desenvolvimento. A duração da aprendizagem aparece assim como um dos elementos constitutivos essenciais da qualificação do trabalho; mas esta duração é ela mesma relativa à estrutura da indústria de uma época dada, e não supõem nenhuma norma absoluta.

4) Existe uma relação variável, dentro da massa do trabalho social, englobando toda a população ativa, entre as forças de trabalho qualificadas e as não qualificadas.

5) A qualidade e qualificação do trabalho se apresentam assim muito mais relativas aos critérios sociais que aos critérios individuais, ligam-se mais à indústria que à pessoa, à ferramenta que ao operário. Nesta medida, o trabalho qualificado sempre parece redutível ao trabalho não-qualificado ou ordinário” (ibid., p. 18).

A partir do percurso que vimos salientando, Naville elabora um roteiro para chegar à definição da qualificação: 1) habilidade pessoal a partir das condições fisiológicas e psicológicas, onde ele lança mão de estudos comportamentais para dizer que ela é importante, mas perderia espaço quando ocorre a mecanização e por conseguinte a transferência desta habilidade para à máquina; 2) idade, onde afirma que: *“(...)A ferramenta devolve ao operador em qualificação aquilo que o organismo perdeu em habilidade imediata” (ibid., p.21).* Entretanto, ressalta que os aspectos tecnológicos da qualificação são menos influenciados pela idade do que os elementos que dependem das qualidades do

organismo humano, ou seja, como ele mesmo afirma “(...)a qualificação profissional se deteriora menos rapidamente que a habilidade propriamente dita (...)” (et seq.); 3) habilidade e idade, que para ele é uma combinação positiva.

O *Essai Sur La Qualification du Travail* se insere no debate da época, anteriormente assinalado, da discussão sobre a regulamentação das ocupações e das classificações profissionais. A partir desta reflexão, o autor traça um paralelo entre especialização e qualificação e introduz uma questão importante, a do efeito da técnica. Estrutura um referencial, com semelhanças ao de Friedmann, para identificar que o operário especializado é equivalente ao não qualificado e o operário profissional é o qualificado, a exemplo de Friedmann que o chama de onipraticante. No entanto, Naville destaca que a especialização e a qualificação devem ser consideradas em relação à ferramenta, muito embora ele admita que a especialização empobrece, ao contrário do que afirmava Adam Smith na Divisão do Trabalho. Registra seu inconformismo em relação a este empobrecimento: “(...)a especialização cria a desqualificação profissional pessoal. Deve-se ressaltar que essas duas tendências comportam, bem entendido, toda uma gama de nuances e complexidades médias, mas sua divergência explica-se muito bem pela evolução da ferramenta” (ibid., p. 25-6). Neste momento, deixa bem claro o que é de fato qualificação: “Mas esta distinção não tem, em realidade, nada a ver com a especialização, no sentido puramente operatório. Uma tarefa muito especializada pode ser altamente qualificada se ela precisa de uma longa aprendizagem” (et seq.). Então, para o autor, é o tempo ou a duração da aprendizagem, equivalente à formação do trabalhador, que define a qualificação. Além disso, e citando outros autores, especifica ainda que a qualificação é uma combinação de tempo e educação:

“Esses fatos mostram que o nível de qualificação, ainda que ele esteja sempre relacionado com a especialização e o tipo de ferramenta utilizada, deve depender, sobretudo, de um processo educativo, de aprendizagem, qualquer que seja essa ferramenta - Jaffe e Stewart escrevem também (Manpower resources and utilization, 1951, p.193): ‘O nível de qualificação não é um valor absoluto, mas muito mais relativo. As profissões que exigem mais preparação e aprendizagem são as mais qualificadas. É, portanto, o tempo que é aqui o fator principal’.

A educação adquirida, as aptidões exercidas, são função dos conhecimentos gerais que o indivíduo traz quando ele inicia seu emprego, assim como os métodos utilizados no decorrer da aprendizagem. O novo trabalhador transfere então ao seu emprego um aumento do nível geral dos conhecimentos ou da

habilidade e melhoramentos nos métodos de aprendizagem, que podem reduzir o tempo de formação profissional e alargar o número de pessoas suscetíveis de aproveitá-los. É isso que, por sua vez, pode dar a impressão de uma desqualificação ou de um deslizamento da qualificação em direção à simples especialização. Em suma, o nível médio da qualificação eleva-se sob formas diferenciadas e generaliza-se, o que dá ao conjunto o movimento de uma regressão relativa. Essa “aprendizagem social” ou histórica, adquirida numa sociedade na qual a tecnologia está em evolução, nós a perdemos de vista muitas vezes, por não visualizar que o tempo cada vez mais reduzido de aprendizagem individual e a simplicidade aparente da condução imediata das máquinas tornaram-se possíveis de fato senão após progressos seculares” (Essai Sur La Qualification du Travail, p.27-28, grifos nossos).

Na seqüência o autor faz uma profunda reflexão sobre a questão do ato educativo, que para nós é a grande definição da qualificação na sua obra, principalmente pelo fato de definir-se em favor do Homem e não da técnica:

*“(…) Mas é evidente que, de todos esses elementos, aquele que reclama mais cuidado, que é o mais sujeito a variações, é aquele que faz a ligação entre todos os outros, a saber, a **operação** propriamente dita, que é a chave do conjunto do processo de trabalho. O que faz em definitivo a qualidade do produto é a dificuldade da operação, o que quer dizer também a dificuldade que há para aprendê-la, a aprendizagem de sua execução **ótima**. A qualificação de uma tarefa não corresponde ao valor imediato dos meios de trabalho, mas àquele da operação que ela supõe e das operações que também implicaram a fabricação anterior da ferramenta utilizada, ou seja, em definitivo, da aprendizagem necessária à sua execução. **O que qualifica é o ato educado.***

Ora, o ato é primeiramente o feito do homem, e não é senão subsidiariamente da máquina, ainda que esta se torne, em seguida, o objeto principal; e isso por uma razão muito simples: é que as máquinas devem ser concebidas e constituídas pelos homens. Os mecanismos, simples ou complexos, e sobretudo, logo que eles se tornam automáticos, não aprendem a trabalhar: eles executam imediatamente uma tarefa da qual as normas técnicas correspondem àquelas de sua construção, conforme uma lei **du tout ou rien**. O operador, ao contrário, aprende pouco a pouco a executar mais ou menos bem uma tarefa mais ou menos difícil, penosa ou complexa. A vantagem da máquina sobre ele é que ela suprime um grande número de incertezas e irregularidades no trabalho e que ela é capaz de trabalhos que nenhum homem ou grupo de homens é capaz de realizar diretamente. O que o homem aprendeu, por ele mesmo, a executar, ele é capaz de impor a execução a um mecanismo, mas a um grau de perfeição bem mais elevado. Ele transfere suas próprias qualidades operatórias aos mecanismos, acrescentando-lhes as qualidades que ultrapassam as suas, mas que ele soube conceber, com uma certa margem de erro e imprevisibilidade. Ele superqualifica a máquina, a tal ponto que se divulga a opinião de que, em definitivo, não é mais o homem que é qualificado mas sim o instrumental que ele emprega; a tal ponto que se chega a falar do homem moderno como do aprendiz feiticeiro, que desencadeou uma técnica mais poderosa e qualificada que ele, da qual ele não é mais que o escravo. (ibid., p.31-32).

Prosseguindo com Naville, ele se interroga sobre a complexidade da definição da qualificação, afirmando que mesmo sendo uma exigência social, sua precisão é por demais complexa, mas não deixa dúvidas: *é do Homem que ela depende*. Entretanto, a máquina utilizada produtivamente como parte da composição orgânica do capital, conforme concebe Marx, faz aparecer como qualificado não o ser humano mas ela própria e o Homem seu mero apêndice.

Por fim, o autor indaga-se mais uma vez sobre a construção social da qualificação, que na realidade é o cerne de toda sua reflexão. Faz uma crítica declarada aos que defendem ser o mercado quem deve regular o valor da qualificação, posição, aliás, central hoje, no debate sobre as competências. Sobre a construção social ele vai afirmar:

“Nós seríamos levados a dizer, se a fórmula não parecesse muito paradoxal, que o fenômeno da qualificação do trabalho não existe por si só; que ele não é, em suma, senão a forma muito relativa de certos aspectos da estrutura da indústria vistos em seus efeitos sobre o emprego; que sua determinação quantitativa não tem nada de natural, e que o caráter “objetivo” dessa determinação é um artifício pelo qual as instituições codificam certos tipos de hierarquia técnica inerentes às nossas sociedades antagônicas; e que nós podemos esperar ver as formas qualitativas do trabalho modificarem-se profundamente no futuro. Essas constatações muito gerais não seriam, no fundo, um paradoxo, a não ser aos olhos de uma análise estreitamente fixada sobre o presente e, de algum modo, utilitária.

O que mais choca, quando aprofundamos essa questão, é que a qualificação não pode jamais ser apreendida por si mesma. Ela se apresenta sempre como uma relação, e uma relação de elementos múltiplos, que parecem muito heterogêneos ao analista menos advertido.

Fundamentalmente, é uma relação entre algumas operações técnicas e a estimativa de seu valor social, e este parece ser a visão sociológica mais abrangente que dela se pode ter” (ibid., p.54, grifos nossos).

Naville deixou suas contribuições e discorreu sobre temas que hoje retornam travestidos por uma outra linguagem, qual seja, a da competência. Suas críticas às formas de medição, a classificação pelo mercado e à escala de pontos estabelecida pelas empresas francesas da época, são temas que atualmente estão presentes e são incorporados pelas empresas para se definir quem pode participar do mercado de trabalho. Saliente-se, novamente, que de suas indagações e reflexões ele deixou esta como sua marca: a qualificação não pode jamais ser apreendida por si mesma, porque ela é na realidade *uma construção social*.

3.4 - A Qualificação em Harry Bravermann

Bravermann no seu livro *Trabalho e Capital Monopolista*¹⁴⁰ foi o último autor do século XX a retomar o estudo dos aspectos da qualificação, sob a égide do modelo taylorista e, principalmente, baseado numa forma de organização da produção onde ainda vigia a automação de base rígida formada por máquinas automáticas, que realizavam uma única operação. A predominância das Máquinas Ferramentas de Controle Numérico - MFCN só iria ganhar espaço nas indústrias americanas 10 anos depois da sua obra escrita entre os anos de 1972 a 1974.

Sua obra no que se refere às críticas formuladas a Taylor sucedem às que Friedmann e Naville tinham feito duas décadas anteriores. Tendo tido acesso a quase toda a obra de Friedmann – principalmente porque este havia realizado diversos estudos nos EUA e analisado as pesquisas de Elton Mayo –, Bravermann centrou sua análise não na questão da qualificação provocada pela automação, mas sim nas conseqüências desta sobre aquela. Assim, segundo o autor, o avanço do capitalismo, sob o domínio do capital monopolista e guiado pela lógica da maximização, tinha por objetivo aprofundar a separação entre concepção e execução do trabalho, a qual Taylor havia sido mentor e isso, por extensão, provocaria a conseqüente desqualificação do trabalhador. Estudar a qualificação, na sua visão, resultava em constatar sua perda de importância, uma vez que era reduzida a um mero instrumento da gerência.

Bravermann chega a essa conclusão ao analisar, no capítulo quarto do seu livro, o papel que a gerência científica provoca sobre o trabalho. Para organizar o seu pensamento, ele distingue três princípios de ação da gerência que, no seu entender, provocariam a desqualificação do trabalhador. Os princípios seriam estes:

Princípio um: da dissociação:

"(...)dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. O processo do trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores". (Trabalho e Capital Monopolista..., p.103).

¹⁴⁰ BRAVERMAN, H. (1981). *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século xx*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 3ª ed.

Princípio dois: da separação de concepção e execução:

“Todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou do projeto (...)”. (et seq., p. 104).

Princípio três: do controle:

“(...) utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução”. (et seq., p. 108).

Prosseguindo na sua análise, dedica o capítulo seguinte, o quinto, ao estudo dos principais efeitos da gerência científica sobre o trabalho. Afirma que a separação entre trabalho manual e intelectual provoca o empobrecimento do trabalhador, ocasionando o que ele chama no subtítulo do seu livro de degradação do trabalho. Em certo momento da sua análise, interrompe sua descrição e citando um editorial publicado no *International Molders Journal*, conclui: *“Meio século de comentário sobre a gerência científica não teve tanto êxito em dar formulação do assunto melhor que esta”*. (ibid., p. 121). Transcrevemos a seguir este editorial.

“O grande patrimônio do trabalhador assalariado tem sido o seu ofício. Em geral, pensamos no ofício como a capacidade para manipular destramente as ferramentas e materiais de um ofício ou profissão. Mas o verdadeiro ofício é muito mais que isto. O elemento realmente essencial nele não é a perícia manual ou a destreza, mas alguma coisa armazenada na mente do trabalhador. Este algo é em parte o profundo conhecimento do caráter e usos das ferramentas, materiais e processos do ofício, que a tradição e experiência deram ao trabalhador. Mas, além e acima disso, é o conhecimento que o capacita a compreender e superar as dificuldades que constantemente surgem e variam não apenas nas ferramentas e materiais, mas nas condições em que o trabalho deve ser feito”.

(...) a junção de todos esses conhecimentos esparsos dos ofícios, sua sistematização e concentração nas mãos do empregador e depois a distribuição dele apenas sob forma de instruções pormenorizadas, dando a cada trabalhador somente o conhecimento exigido para a execução de determinada e relativamente minúscula tarefa. Este processo, é claro, separa destreza e conhecimento até em sua estreita relação. Quando se completa, o trabalhador já não é mais um profissional em sentido algum, mas uma ferramenta da gerência”. (et seq., p. 121-22, grifos nossos).

Observe-se que Bravermann, ao fazer suas as palavras publicadas no editorial do referido jornal, destaca a brutalidade operada pelo taylorismo que foi a de retirar do trabalhador a sua capacidade de pensar e de se realizar por intermédio do trabalho. Este comportamento também é característico daquelas empresas que adotam

processos de automação no afã de elevar sua produção, desconhecendo completamente, o que seja o trabalho¹⁴¹.

Na parte final do seu livro, Bravermann dedica o capítulo 20 intitulado *Nota final sobre qualificação*, onde analisa as informações coletadas pelos sociólogos industriais americanos que afirmavam haver aumento da qualificação dos trabalhadores face as mudanças introduzidas pelo taylorismo. A respeito disto, refuta a tese deles, reafirmando que aquilo que apresentavam só comprovava a degradação sofrida pelo trabalho:

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

Com o desenvolvimento do modo capitalista de produção, o próprio conceito de qualificação torna-se degradado juntamente com a deterioração do trabalho (...).” (ibid., p.375).

Bravermann, como afirmamos, escreveu na fronteira entre o trabalho taylorizado e o domínio de um novo modelo de organização da produção que surgia, a chamada automação flexível, que tem no Japão o seu nascedouro, principalmente na empresa Toyota. Neste novo modelo são operadas três importantes modificações: a da microeletrônica, permitindo as mesmas máquinas operarem várias ferramentas; a da polivalência da mão-de-obra, que passa não só a comandar estas novas máquinas, mas

¹⁴¹ Neste particular é interessante destacar o depoimento do ergonomista Jacques Duraffourg da APST/Universidade Aix-en-Provence, França, no texto: “Um robô, o trabalho e os queijos: algumas reflexões sobre o ponto de vista do trabalho”. In: *Emprego e desenvolvimento tecnológico: Brasil e contexto internacional*. São Paulo: DIEESE, p. 123-56. Nele o pesquisador relata um estudo de caso em uma empresa francesa que introduziu um robô para remexer os queijos a fim de reduzir seus custos. Por desconsiderar que esta ação não é meramente um processo mecânico de virar e revirar queijos, a empresa acabou por perder mercado, uma vez que a máquina não conseguia determinar o ponto de maturação desse importante ingrediente da cultura francesa e que, somente o trabalho atento dos trabalhadores com base nos seus conhecimentos e através de toques, olfatos, conseguiam precisar o ponto exato para a comercialização desse produto. A variabilidade é algo que jamais a prescrição do trabalho conseguiu controlar, por isso, todas as tentativas de normatizar a ação do Homem são passíveis de serem modificadas por Ele.

também encarrega-se pela gestão do processo de trabalho que, a partir de então, é realizado em pequenos grupos, os quais são responsáveis também pela inspeção e manutenção e, por último, o da introdução do sistema *just-in-time*, que consiste em garantir a produção de cada tipo de produto no momento em que é requisitado¹⁴². Assim, o autor parecia antever esta nova fase ao detectar nos processos de trabalho uma demanda pela participação dos trabalhadores, que mais tarde viria expressar-se nos Círculos de Controle da Qualidade Total - CCQ. No entanto, olhando para a obra de Friedmann e, apontando sua ambigüidade no que se refere ao fato da ênfase que ele dá em relação ao automatismo por permitir reagrupar novamente as tarefas separadas pelo taylorismo, Bravermann, na tentativa de encontrar uma alternativa para a degradação do trabalho assinala:

“O trabalhador só poderá reobter o domínio da produção coletiva e socializada assumindo as prerrogativas científicas, de projeto e operacionais da Engenharia moderna; à falta disto, não há domínio do processo de trabalho. A extensão do tempo de escolaridade que o capitalismo ensejou por suas próprias razões oferece a estrutura; o número de anos passados na escola tornou-se em geral adequado para o provimento de uma instrução politécnica completa para os trabalhadores da maioria das indústrias. (...) Essa educação só pode despertar o interesse e atenção dos trabalhadores quando eles se tornarem senhores da indústria no sentido verdadeiro, isto é, quando os antagonismos no processo de trabalho entre controladores e trabalhadores, entre concepção e execução, entre trabalho mental e manual forem superados, e quando o processo do trabalho for unificado no corpo coletivo que o executa”. (ibid., p.376, grifos nossos).

Bravermann, apesar da crítica ao taylorismo a partir dos três princípios destacados, acreditou que o trabalhador, o operário, realizava, de modo restrito, em sua atividade de trabalho as regras e os métodos do trabalho prescrito – as normas antecipadoras do trabalho –, resultante dos três princípios anteriormente assinalados. Em sua análise, ele acabou, pois, assumindo a definição de trabalho do próprio Taylor, qual seja, que o trabalho é execução. Esta definição do trabalho também teve lugar no interior do marxismo e do movimento sindical. Nela o trabalho é considerado como “objeto” que pode ser racionalizado, delimitado ou circunscrito e, desse modo, ser reduzido a gestos – tempos e movimentos –, e à quantificação. Ainda sob essa definição, o trabalhador não portaria nenhum conhecimento e não mais interviria, julgaria, interpretaria essas regras e métodos nos atos de trabalho; ou seja, Bravermann, apesar da crítica que faz ao taylorismo, acabou por assumir essa definição de trabalho e, portanto, seus pressupostos. Com isso registramos

¹⁴² Cf. nota 5 do Capítulo 1.

o que ROSA (1998 e 2000), considerando SCHWARTZ (1994), salientou que o trabalho é lugar de um problema, de uma tensão problemática de um espaço de possíveis sempre a negociar, um debate permanente de confronto de valores e que “*os atos de trabalho não encontram o trabalhador como uma massa mole onde se inscreveria passivamente a memória dos atos a reproduzir*” (SCHWARTZ, 2000).

Ao realizar um balanço da literatura sobre qualificação no final da década de 80, PAIVA (1989) tenta encadear as formulações iniciadas pelos franceses com as conclusões de Bravermann, apontando para as ligações que fazem os alemães Kern & Schumann. Ela assinala que com o advento da automação flexível um novo processo se descortinava pelo fato de que nela “*(...) somente o homem, e não a máquina, é capaz da variabilidade que ela supõe*”. (PAIVA, *ibid.*, p. 29). O resultado disso seria que os novos postos de trabalho resultariam na reaglutinação das tarefas, impondo limites à divisão do trabalho, num sentido mais amplo, e à fragmentação taylorista, num sentido restrito. “*A requisição mais ampla das competências dos trabalhadores poria fim à degradação da qualificação.*” (*et seq.*). No novo modelo de organização da produção industrial, estaria surgindo uma reprofissionalização do trabalho produtivo, pondo fim ao parcelamento do trabalho e aproximando os limites entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (...). Para tanto, segundo as conclusões de Kern & Schumann seria “*(...) preciso não apenas a competência técnica mas também competência social, capacidade de comunicação, desenvolvimento da personalidade (...), (et seq.)*”.

Assim, sob essa perspectiva, com o advento da automação flexível, estariam surgindo os contornos de um novo modelo de organização baseado em trabalhadores possuidores de novas habilidades e comportamentos, de acordo com a visão das empresas, e responsáveis agora pela organização da produção, em oposição ao papel desempenhado pela gerência científica durante o taylorismo. No entanto, ao contrário do que pensava Bravermann (*ibid.* p.376), quanto ao retorno do controle da produção às mãos de quem executa, ou seja, da eliminação da separação entre atividades de concepção e atividades de execução – trabalho teórico (prescrito) e trabalho real –, o que vem se configurando desde o advento da nova organização da produção é o aprofundamento dessa separação. Isso tem lugar, no nosso entendimento, pelo fato do trabalhador estar realizando outras atividades,

além daquelas que até então realizava, isto é, o trabalhador é convocado a exercer no trabalho outras atividades, antes circunscritas à “gerência científica”, e, ao mesmo tempo, a gestioná-las, individualmente e em “grupo” e/ou em “equipe”. Essas atividades são denominadas pela gerência de multifuncionalidade ou polivalência ou, ainda, flexibilidade do trabalho. Ressalte-se que o trabalhador tem de fazer as atividades e sua gestão, no decorrer do processo de trabalho, *de acordo com as normas prescritas*, ou seja, conforme as normas do trabalho antecipadas pelas atividades de concepção, aí incluídos o tempo necessário para a realização das atividades e sua gestão, às quais continuam sendo fixadas pelos prescritores (especialistas) do trabalho.

Nesse sentido, houve, portanto, a redistribuição hierárquica dos saberes mediante a qual cabe a cada trabalhador não somente a realização das atividades como também sua gestão no interior das células de produção, através dos métodos *just-in-time*, *kanban* e sob o auspício da qualidade total. Para esta deve haver a inexistência de erros, por parte do trabalhador, no transcurso do processo de produção de suas atividades de trabalho. Desse modo, o trabalhador *tem* que realizar as atividades seguindo de modo estrito esses métodos – as normas antecipadoras do trabalho. Isso tudo significa que de fato não houve o retorno do controle das atividades de concepção às mãos do trabalhador, que é quem executa, embora o discurso apologético da gerência de que o trabalhador é ele mesmo o senhor de seu destino, entendendo-se por isso, que ele é quem define como e quando produzir.

Para os trabalhadores, agora, a construção da sua trajetória passa ser determinada não mais por processos de aquisição de conhecimentos, seja na escola ou no processo produtivo, *e validada socialmente* (construção social), mas ela depende cada vez mais dos desígnios do capital que a concebe na forma de mostrar resultados. Isso se dá porque essa trajetória não mais diz respeito a um posto ou a um cargo, mas a um processo, como dirão os partidários da organização qualificante. Por processo, entende-se o trabalhador gerindo as múltiplas atividades que realiza, conforme salientamos anteriormente e, de acordo com esses partidários, mediante os atributos saber, que é desdobrado em: saber-fazer, saber-ser, saber-agir, saber-aprender, etc. Estes atributos considerados como competências serão, por sua vez, reconhecidos pelos *Centros de*

Certificações de Competências, os quais estão se configurando enquanto novos espaços de validação social. Isso significa que os Centros substituirão aqueles espaços tradicionais de reconhecimento das trajetórias dos trabalhadores.

Pode-se comprovar este centramento no indivíduo como senhor do seu destino, a partir das ações que as empresas vêm desenvolvendo com os trabalhadores. Com base em práticas da área de Recursos Humanos, estariam se operando modelos e tentativas de modelar o que se requer dos trabalhadores a partir dos cursos de formação ministrados no interior das empresas. LEITE (1993:200)¹⁴³ identificou assim essa preocupação:

“Boa parte do investimento empresarial nessa área (treinamento) refere-se ao que as próprias empresas vêm denominando de treinamento comportamental ou motivacional, o qual se caracteriza basicamente pela preocupação em criar nos trabalhadores um espírito cooperativo com relação às estratégias gerenciais. Nesse sentido o conteúdo tende a ser voltado mais para questões relacionadas ao tipo de atividade que a empresa espera de seus trabalhadores no dia-a-dia de trabalho do que noções técnicas, operacionais ou mesmo relacionadas à formação básica dos trabalhadores”.

No caso brasileiro, os Centros, que acabariam por sancionar os novos comportamentos exigidos pelas empresas, estão previstos pela legislação educacional e encontram-se, no momento, em processo de organização por parte do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP a cargo da Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências, dirigida por Maria Inês Fini, proveniente da Faculdade de Educação da Unicamp. Destaque-se que em alguns países, como na Inglaterra, os *Centros de Certificação de Competências* vigoram desde a década de 80 do século passado e cumpriram importante papel na desestruturação do movimento dos trabalhadores ingleses, durante o governo de Margaret Thatcher. Aliado aos exames anuais do ENEM, para o ensino médio e o PROVÃO, para o ensino superior, os Centros constituir-se-ão em instrumentos de modelar os comportamentos exigidos pelo mercado.

¹⁴³ LEITE, M. P. (1993). “Novas Formas de Gestão da Mão-de-Obra e Sistemas Participativos: uma tendência à democratização das relações de trabalho?” *Educação & Sociedade*. Campinas-SP: Cedes-Papirus. Nº 45.

Ressalte-se que a própria Resolução CNE/CEB N.º 04/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, disciplina no seu artigo 16: “O MEC, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o CNE, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências”. Isso é o que se configura para o futuro do trabalho e isso abordaremos nos capítulos subseqüentes.

3.5 - A Construção Social da Qualificação

Com base nos autores que apresentamos e que estão na origem do debate sobre a qualificação e cujas contribuições foram decisivas para a afirmação da Sociologia do Trabalho, depreendemos que, embora existissem, entre eles, palavras diferentes para expressar o conceito da qualificação, o caráter da construção social é permeado em todas os referenciais aqui apresentados. Assim, se para Friedmann é a passagem do “meio natural” para o “meio técnico”, se em Touraine é a mudança do “sistema profissional” para o “sistema social de produção” e em Naville como sendo o “trabalho mecanizado” para o “trabalho automatizado”, sobressai o valor social que a qualificação adquiriu ao longo dos anos que sucederam o Pós-guerra.

Para a França, em particular, o caráter social da qualificação deriva da longa trajetória daquele País no que se refere aos processos de negociação da sociedade e particularmente no que diz respeito, nesse período, ao modo de regulação fordista, que pressupôs a incorporação do *salariato* – como nos dirá Castel –, ao mercado consumidor, conforme determinadas estratégias de compromisso. A regulação – conforme um dos seus principais teóricos Alain Lipietz –, de uma relação social é a maneira pela qual esta relação se reproduz, apesar de seu caráter conflitual, contraditório e, mais precisamente, como sendo:

“(...) a combinação dos mecanismos que efetuam o ajuste dos comportamentos contraditórios, conflituosos, dos indivíduos, aos princípios coletivos do regime de acumulação. Essas formas de ajuste são, antes de tudo, apenas (...) o costume, a disponibilidade dos empresários, dos assalariados, de se conformar a esses princípios, por reconhecê-los (mesmo a contragosto) como válidos ou lógicos. E

há, sobretudo, formas institucionalizadas: as regras do mercado, a legislação social, a moeda, as redes financeiras. Essas formas institucionalizadas podem vir do Estado (leis, circulares, o orçamento público), ser privadas (as convenções coletivas) ou semipúblicas (a previdência social de tipo francês)”. (LIPIETZ, 1991:28)¹⁴⁴.

Essa foi a forma que a sociedade francesa encontrou para dar conta do modo de regulação da economia nos chamados *trinta anos gloriosos*¹⁴⁵. Nesse sentido, a qualificação passou a ser entendida como uma condição de acesso ao mercado de trabalho, pois determinava, além das condições de aceitação, os padrões de reprodução da força de trabalho. Este modelo, no entanto, começa a dar sinais de esgotamento no início da década de 1970, com a primeira crise do petróleo, que é entendida como uma crise de rentabilidade do capital, que teria asfixiado a taxa de lucros em decorrência dos aumentos salariais não compensados pela elevação da produtividade, e o crescimento da composição orgânica do capital teria provocado o “esmagamento dos lucros”.

Paralelo a essa explicação econômica¹⁴⁶, da crise do regime de acumulação, a crise de Maio de 1968, pelo lado da política, também vai explicitar a incompreensão da sociedade que não conseguia mais vislumbrar as condições de sua reprodução do lado do *salariato*. Em resposta à crise, como vimos em DEDECCA (1997), o mercado de trabalho passa a sofrer um revés: primeiro foram os mercados internos de trabalho, com o endurecimento das negociações em nível setorial e local e depois no seu nível nacional. Os empresários reivindicam maior flexibilidade e a utilização da palavra competência assume cada vez mais o significado de se prestar a isto, e como nos diz DUBAR (1998: 98)¹⁴⁷ (...) *A noção de competência serve, nessa perspectiva, para significar o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades “cognitivas” em compreender, antecipar e resolver o problema de sua função que são também os de sua empresa”*.

¹⁴⁴ LIPIETZ, A (1991). *Audácia: uma alternativa para o século 21*. São Paulo: Nobel.

¹⁴⁵ Cf. nota 91 do Capítulo 2.

¹⁴⁶ Além das explicações dos autores ligados a Escola de Regulação que nos referimos no Capítulo 2, é interessante acompanhar a análise do seguinte autor: DOCKÈS, P. (1993). “Les recettes fordistes et les marmites de l’histoire (1907-1993). *Revue Économique*, vol. 44 (3), mai., p.485-527.

¹⁴⁷ DUBAR, C. (1998). “A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência”. *Educação & Sociedade*. Campinas-SP: Cedes. Ano XIX, nº 64, set., p.87-103.

A qualificação profissional expressaria nessa condição a ligação entre formação e emprego. Na medida em que ela condiciona os salários e as condições de vida no trabalho, o debate é intenso entre os atores sociais visando a fixação das respectivas classificações, que pressupõem um jogo de forças e de antagonismos exercidos no espaço da negociação, portanto, daí é que adviria o seu caráter enriquecido. Como a qualificação obtida por meio da educação proporcionaria a socialização e a empresa, o local de integração social, estaria se operando, sob a égide das competências, uma tentativa de expressar esta relação para além destas relações sociais, ou seja, pela naturalização dos contrários, fazendo recair não mais nas tais relações o caráter enriquecido e sim exclusivamente no trabalho exercido pelo trabalhador.

Muito embora a qualificação se apresente como um único movimento nesse período, que coincide com os *trinta anos gloriosos*, sua contribuição para a regulação, segundo alguns autores, apresenta fases ou dimensões distintas. FORTÉ (1992, *apud*, ROCHE, 1999:40-3)¹⁴⁸ enfatiza que cronologicamente existiram três fases da qualificação. A primeira fase denominada de *determinismo tecnológico*, compreenderia todos os estudos que derivaram do entendimento entre a qualificação demandada pelo novo meio técnico. A segunda fase seria o *determinismo social* que consistiu no reconhecimento social da qualificação através das classificações e dos reconhecimentos operados pelo sistema de negociação em nível nacional e descendo aos níveis da empresa e, por último, estaria a fase da *eficiência produtiva* que acabou por substituir, em particular, a dimensão social, inaugurando a fase do centramento da qualificação a partir do indivíduo e a forma como ele mobiliza seus conhecimentos no trabalho. Seria esta a fase que possibilitou a mudança de enfoque para o que hoje se chama de noção de competência.

SCHWARTZ (1995:125-37)¹⁴⁹ nos apresenta a qualificação em três dimensões: *social, experimental e conceitual*. Diferente das fases apontadas por Forté que tem relação com os aspectos econômicos do modo de regulação, o autor analisa estas dimensões a partir da forma como elas se expressam nas atividades de trabalho. O autor

¹⁴⁸ FORTÉ, M. (1992). "La qualification dans une économie de création permanente: une catégorie fondatrice". In: JACOT, J. H., et al. *Travail, compétitivité, performance*. Paris, Economica.

¹⁴⁹ SCHWARTZ, Y. (1995). "De la qualification à la compétence". *Education Permanente*. Nº 123(2), pgs. 125:37. Publicado também em *Société Française*, nº 37, out-dez., 1990.

sinaliza já na abertura do seu texto que as dimensões seriam modos de relativizar os ingredientes que fornecem um conteúdo concreto a esta forma de limitação dos seres. Assim, esta confrontação entre fluxos e vidas humanas somente seria rigorosa se pudessemos conhecer as condições extremas de adequação dos primeiros aos segundos (*ibid.*, p. 125). Como o meio não funde esta relação, torna-se impossível capturar esta ação, que ele dirá mais à frente ser um esforço necessário para uma questão insolúvel.

O que nos interessa destacar é o que ele entende por essas três fases. A *dimensão social* seria o reconhecimento das atividades desenvolvidas a partir do conteúdo atribuído pelas classificações coletivas operadas no espaço de produção. A *dimensão experimental* decorre do conteúdo real do trabalho, onde se é exigido mobilizar os saberes e onde a convocação para a compreensão e solução dos problemas que se apresentam na empresa é uma constante nos espaços de produção e, a nosso ver, seriam estas convocações que estariam sendo feitas aos trabalhadores nos dias de hoje em nome das competências. Por último, a *dimensão conceitual* seria derivada dos processos de formação, associando-se os diplomas e o valor a eles atribuídos.

Conforme SCHWARTZ (1995) a competência teria surgido a partir da articulação da dimensão conceitual e experimental da qualificação. Sob a noção de competência, o trabalhador estaria sendo convocado a exercer o “saber-fazer” proveniente da sua história de vida e exercitá-lo no trabalho.

Assim, como nos dirá também VILLAVICENCIO (1992:6)¹⁵⁰, a qualificação não poderia ser apreendida como uma construção teórica acabada, uma abstração, mas sim como uma relação social, histórica e geograficamente situada. Assim, inspirado em Friedmann, quando este na introdução do Tratado de Sociologia do Trabalho (*Tratado... ibid. Vol. I, p.18 et seq.*) afirmava que o trabalho é certamente um problema de domínio técnico, mas é também um fenômeno social, não considerar esse princípio incorre-se no sério risco de cair num determinismo técnico ao não apreender a situação concreta do trabalho enquanto tempo e lugar de confronto de interesses antagônicos.

¹⁵⁰ VILLAVICENCIO, D. (1992). *Por una Definición de la Calificación de los Trabajadores*. Trabalho apresentado no IV Congresso Español de Sociologia: Sociologia Entre dos Mundos. Madri-Espanha, 24-26 set. México, maio, mimeo, 12p.

E é negando isso tudo que o novo juízo de valor, exercido pelas novas formas de racionalização do capital, vai operar, e é o que iremos também abordar no próximo capítulo.

CAPÍTULO - 4 O SEGUNDO FUNDAMENTO: A COMPETÊNCIA

A abordagem relativa a esta temática tomará como referência dois autores franceses: Yves Schwartz e Philippe Zarifian¹⁵¹. Os autores apresentam enfoques diferentes sobre a questão da competência. Zarifian toma a definição como algo em si mesmo e tenta fazer mediações da sua aplicabilidade a partir das grandes empresas francesas. Já Schwartz¹⁵², ao contrário, como filósofo de formação e professor do Departamento de Ergologia - APST, problematiza o que seja competência e aponta como ela vem sendo posta como absoluta nos dias de hoje.

Na apresentação do debate destacamos as contribuições de Schwartz, particularmente, pela sua indagação e problematização da chamada “lógica das competências”. Filiamo-nos a sua interpretação por entendermos que a abordagem ergológica ajuda-nos a compreender as questões atuais envolvendo o tema trabalho. Mas o que seria a abordagem ergológica? A ergologia é uma área de conhecimento que teve origem na França, no final dos anos 80, e reuniu em torno da APST um grupo de pesquisadores que tinham em comum reflexões sobre as atividades humanas no trabalho.

¹⁵¹ Professor da Université de Marne-la-Vallée, uma escola que forma engenheiros e que tem destacada atuação no desenvolvimento de pesquisas nas grandes empresas francesas.

¹⁵² Professor da Université de Provence: *recherche e enseignement*. Tem origem na APST (Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail), hoje Département d’Ergologie - APST. O APST, núcleo de estudos pluridisciplinar, foi fundado há 15 anos por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento: Yves Schwartz (filósofo), Daniel Faïta (lingüista) e Bernard Vuillon (sociólogo) e Jacques Duraffourg (ergonomista). Dentre os seus objetivos, está o de estudar as questões relativas ao trabalho. Para tanto, reúne ergonomistas, sociólogos, economistas, trabalhadores, sindicalistas e estudantes. A produção do conhecimento sobre o trabalho é feita tendo por referência os problemas propostos pela evolução do trabalho: o que é trabalhar? quais os saberes envolvidos no ato de trabalho? como se constituem e se transmitem? Os trabalhadores são convidados a participarem das pesquisas e dos debates e também podem prosseguir em seus estudos acadêmicos. A APST fica em Aix-en-Provence, Província de Marseille. Para maiores informações consultar o sitio WEB <http://www.ergologie.com>.

Um dos inspiradores da abordagem ergológica é a obra do filósofo Georges Canguilhem, com destaque ao seu artigo *Milieu et Normes de L'homme au Travail de 1947*. Enquanto a ergonomia ocupou-se, na sua origem, com a transformação do “meio” e nas tentativas de antecipar os movimentos, subsidiando assim, muitas das práticas tayloristas de normatização da atividade humana; a ergologia, ao contrário, a partir de Canguilhem, afirmava que o “meio” é infiel. Assim, a APST, ao longo das suas atividades, desenvolveu um dispositivo que busca pensar os conhecimentos sobre o trabalho e os oriundos da experiência no trabalho, mediante a apreensão da dialética entre esses conhecimentos e a experiência. Para tanto, parte do pressuposto de que o Homem, por natureza, modifica o seu “meio”, e não que este se lhe impõe.

4.1 - O Deslizamento do Conceito de Qualificação para a Noção de Competência e seus Usos Práticos

Tendo surgido em meados da década de 80, conforme identificado por ZARIFIAN (1996:16)¹⁵³, devido principalmente ao que ele chama de “*crise do modelo da prescrição*”, a palavra competência, segundo BUREL (1997)¹⁵⁴, assumiu os seguintes significados em relação às mudanças na esfera do trabalho:

“(...) a palavra ‘competência’ é utilizada hoje abundantemente na linguagem dos especialistas em recursos humanos, a utilização operacional desse conceito está sempre subordinada à organização, ao cargo e ao posto. É a partir da organização do trabalho que se define a competência esperada, requerida e finalmente prescrita. Permanecemos portanto numa lógica cujo ponto de ancoragem é a organização ‘prescrita’ ou ainda definida como ‘alvo’.

Três conceitos obtiveram sucesso em meio a públicos diferentes:

- *vocábulo ‘saber-ser’, que foi fabricado para acompanhar o ‘saber’ e o ‘saber-fazer’, habilidade que compõem o conceito tradicional da qualificação. O saber-ser seria então aquilo que vem se acrescentar e se combinar com a qualificação para dar a competência. A competência seria então a qualificação (do cargo), mais certas qualidades individuais que, por este fato, tornam-se prescritas nos descritivos de cargo. O ‘saber-ser’ pode requerer resistência ao stress, demonstrar discrição, capacidade de escuta etc. A lista exaustiva dos saber-ser seria infinita. Contudo, é interessante constatar que este conceito é particularmente apreciado pelo quadro que possui necessidade da iniciativa do*

¹⁵³ ZARIFIAN, F. (1996). “A Gestão da e pela Competência”. In: *Anais do Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competências*. Rio de Janeiro. SENAI/DN-CIET, p. 15-24, 28 Nov.

¹⁵⁴ BUREL, Bruno (1998). *RCO-VENIZEL (PME): uma organização construída a partir das competências*. [online]. URL: <http://www.ddic.com.br/rco.html>, 17p.

pessoal, enquanto ele é ao contrário rejeitado pelo pessoal devido à subjetividade desse tipo de reconhecimento. O saber-ser só possui de fato interesse e sentido quando ligado ao saber e ao saber-fazer, isto é, quando contextualizado. Isolado ele suscita debates geralmente passionais.

- *conceito de ‘cargo-tipo’ é uma expansão do conceito de cargo, ele mesmo geralmente oposto ao termo limitativo de ‘posto’. Diversas competências requeridas são ligadas ao cargo-tipo, incluindo aí os saber-ser. Como é explicado no dossier de estudos do Céreq (Centro de Estudos sobre a Qualificação) sobre o ‘cargo-tipo estudada em sua dinâmica’ (ETED): o termo ‘competências’ cerca a relação entre os homens (saberes) e os cargos recortados pela organização (posto). Para resumir, e simplificando, considera-se sempre que as competências se deduzem das atividades relativas aos cargos, reagrupadas em cargos-tipo e sobre as quais coloca-se em evidência, tendências de evoluções pretendidas - a organização-alvo e o cargo-alvo - ou sofridas devido ao meio. Esta abordagem foi amplamente utilizada pelos consultores junto às direções de recursos humanos para criar ‘mapas dos cargos’ e ‘referenciais de competências’ ligados aos cargos. Ela permanece então na lógica de uma organização fundada sobre os cargos. Sua implantação repousa sobre as descrições dos postos, reagrupados em seguida em cargos etc. A noção de cargo-tipo é geralmente de tamanha abstração que é difícil ao pessoal se identificar a esse conceito muito englobante. Não surpreende que esse tipo de estudo permaneça freqüentemente nas gavetas.*

- *a empresa qualificante ou que aprende. A empresa qualificante de Philippe Zarifian obteve um grande sucesso na imprensa, mesmo se poucas empresas preenchem as condições requeridas e que foram definidas pelo autor do conceito. Notemos que é a organização que é qualificante, ainda que se possa pensar também que a competência pode ser fundadora de uma organização. A organização que aprende é um conceito de origem americana (Learning Organization). Ele acentua uma certa vida da organização, seu metabolismo e sua evolução”.*

A introdução da noção de competência em substituição à qualificação tem na França rápida aceitação por parte dos empresários através do *Conselho Nacional do Patronato Francês – CNPF*, atualmente denominado de *MEDEF - Movimento dos Empresários Franceses*. No entanto, sua origem, não está propriamente na França e nem é originada do “mundo dos negócios”. É proveniente e está associada às pesquisas conduzidas pelo psicólogo *behaviorista* B. F. Skinner e apropriada pela pedagogia, através de B. S. Bloom e R. F. Mager, que será tratado no item sobre o viés pedagógico da competência.

A centralidade do indivíduo para se aferir a competência teve uma fundamentação econômica do lado do patronato francês. Como a formação profissional na França tem uma dimensão negociada elevada, do nível nacional ao local, através de acordos e contratos de formação estabelecidos entre empresários e trabalhadores, a partir das suas

representações, e cujo financiamento provêm, em grande medida, das empresas e do governo, ela alcançou cifras elevadas no início dos anos 90, equivalendo a R\$ 26 bilhões (DARES, 1997, *apud*, FIDALGO, 1999:95)¹⁵⁵, ou seja, mais de 5 vezes o que o Brasil investe, considerando para tanto nossas estimativas de R\$ 5 bilhões.

Segundo FIDALGO (1999:48)¹⁵⁶, o “Relatório de Virville”, produzido pelo secretário-geral do grupo Renault, Michel de Virville, a pedido do Ministério do Trabalho francês na gestão de Jaques Barrot, foi o ponto de partida para a difusão entre as empresas de modelos de avaliação por competência. Segundo o relatório, o desenvolvimento da formação teria criado a idéia de que os trabalhadores eram formados para uma profissão e teriam um emprego para toda a vida. Mas com as transformações do mundo produtivo há a necessidade de uma contínua qualificação ao longo da vida, para adquirir as competências necessárias com vistas à empregabilidade.

Para “De Virville” seria necessário buscar a flexibilidade desejada pelo setor produtivo onde existe uma relação estreita entre a empresa-formadora e a capacidade de desenvolvimento de uma organização qualificante. O relatório resume o que já era uma manifestação do patronato francês quando afirma: “*A empresa não pode mais se preocupar somente em produzir e vender, ela deve afirmar sua dimensão formativa e educativa, levando em conta as evoluções tecnológicas às quais ela deve fazer face e que à força investir em formação*” (CNPFF, 1993:104, *apud* FIDALGO, 1999:40)¹⁵⁷. Assim, para o patronato francês, a formação centrada na empresa garantiria o alcance dos objetivos de domínio das técnicas profissionais, bem como sua evolução, a formação da polivalência e a empregabilidade. Esta missão teria suas raízes na empresa, pois esta é entendida como a única capaz de se adaptar as transformações atuais. FIDALGO (*ibid.*, p.67), a partir dos documentos a que teve acesso e da evolução do debate travado pela sociedade francesa, conclui que:

¹⁵⁵ DARES (1997). *Premières Informations, Premières Synthèses. Le compte économique de la formation professionnelle em 1995*. Paris: La Documentation Française, nº 142. DARES – Direction de l’animation de la recherche, des études et des statistiques, é ligado ao Ministère de l’emploi et de la Solidarité. É um instituto de investigação sobre questões do trabalho ligado ao Ministério.

¹⁵⁶ FIDALGO F. (1999). *A Formação Profissional Negociada: França e Brasil, Anos 90*. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação) – PUC-SP.

¹⁵⁷ CNPFF (1993). *Réussir la formation professionnelle des jeunes*. Paris: Les Éditions d’Organisation.

“A formação vai lentamente deixando de ser elemento de construção de projetos sociais amplos, deixando de ser uma problemática do coletivo, para ser resolvida através da ação individualizada, direcionada à obtenção de créditos adicionais de competências registrados em cartões pessoais e intransferíveis, em espaços e sobre o controle direto do capital. As competências validadas, vistas como instrumento legitimador da competência da própria empresa, tornam-se uma propriedade não pertencente ao trabalho mas ao capital, (...)”.

No debate sobre as novas formas do uso do trabalho nos dias atuais, de alguma forma, encontramos semelhanças na discussão que Naville travou no início dos anos 60, quando se discutia as modificações da escala de salários e a forma de definir o que seja qualificação. No entanto, o que ganhou sentido a partir da égide da competência não foi a construção social a que Naville referia-se, mas sim a organização qualificante, pois, segundo a considera Zarifian, é ela quem é qualificante em relação ao trabalhador. Deste modo, para o autor, o termo não teria a ver com uma *“(...) mudança que parte diretamente do conteúdo do trabalho ou das modificações no conteúdo das ocupações (...) O modelo da competência nasce de uma mudança profunda nas organizações do trabalho e nas relações sociais no seio das empresas”*. Para ele competência é entendida como *“(...) a tomada de iniciativa e de responsabilidade assumida com sucesso por um indivíduo ou por um grupo diante de uma situação profissional”*, para a primeira formulação seria a chamada competência (no singular) e a segunda, competências (no plural)¹⁵⁸. Saliente-se que essa definição de competência justifica a noção de empregabilidade, além de esta última decorrer da primeira. Zarifian expressou sua formulação em questão num texto que circulou na Revista *Education Permanente*¹⁵⁹. Na sua visão:

“A organização qualificante pode ser definida, da forma mais simples, como uma organização que favorece, por construção, as aprendizagens de índole profissional, isto é, uma organização que permite aprender. Esta definição é, contudo, manifestadamente insuficiente para definir aquilo que se encontra actualmente em jogo. De facto, desde longa data, espera-se que a organização produza aquilo que, em economia, é designado por ‘efeitos de aprendizagem’. Depois de Adam Smith, surge a idéia de que uma mesma série de gestos

¹⁵⁸ ZARIFIAN, F. (1998). “O modelo da competência e suas conseqüências sobre as ocupações profissionais”. *Papéis de Trabalho do GT-RP/CUT*. São Paulo, nº 5 – Outubro, 15p. O presente texto é originário da seguinte publicação: ZARIFIAN, F. (1998). “O Modelo da Competência e suas Conseqüências sobre os Métiers Profissionais”. In: *Anais do Seminário Internacional Mercado de Trabalho: Transformações e Monitoramento de Ocupações*. Rio de Janeiro: SENAI/DN-CIET, p. 13-26, 26 Ago. O autor publicou recentemente um livro que tenta popularizar o tema da competência. *Objectif Compétence, pour une nouvelle logique*. Paris: Editions Liaisons, 1999.

¹⁵⁹ ZARIFIAN, P. (1992). “Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualificante”. *Education Permanente*. Nº 112, out.

incessantemente repetidos deveria segundo aquele autor, promover a aquisição de uma grande destreza neste domínio. Adam Smith defendia mesmo que uma tal repetição e especialização dos gestos conduziria o operário, na sua procura de algum conforto e de uma certa eficácia na execução dessa série de gestos, a conceber melhoramentos técnicos relevantes para a sua realização(ZARIFIAN, 1995:5).¹⁶⁰

Assim Zarifian, ao apoiar-se no pensamento liberal de Adam Smith, toma por referência os princípios da racionalidade econômica capitalista transpostos agora para o indivíduo, conforme salientamos no Capítulo 2. Segundo esse autor, a organização qualificante pressupõe a existência de uma competência que leva em conta as seguintes questões: o *saber-fazer* que recobre dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente em cursos ou treinamentos ou por meio da experiência profissional; *saber-ser*, que incluiria traços de personalidade e de caráter que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho; *saber-agir*, que é provocado pela necessidade de intervir nos eventos que ocorrem em situações de trabalho”¹⁶¹.

A nosso ver, Zarifian, a partir da inspiração dos clássicos do liberalismo, toma o indivíduo como precursor da sua história pela abstração que faz das relações sociais mercantis capitalistas. Com isso, opera uma centralidade no indivíduo, objeto agora da definição da competência. Parece-nos que, de forma apressada, Zarifian encantou-se com as novas formas de organização do trabalho, promovendo assim, uma naturalização das relações entre capital e trabalho. Isso é apreendido por esse centramento no indivíduo, considerando-o como prolongamento do trabalho e este daquele, graças ao fato da inversão que efetua da definição do trabalho como execução, em que os critérios desta definição são transpostos para o trabalhador, indivíduo, sob a noção de competência. O pensamento do autor fica mais bem explicitado na seguinte passagem:

¹⁶⁰ ZARIFIAN, P. (1995). “Organização qualificante e modelos da competência: que razões? Que aprendizagens? *Revista Européia de Formação Profissional*. Tema: A produção de competências na empresa. Berlim: CEDEFOP. N. 05(II), ago. p.5-10. Versão em português-Portugal.

¹⁶¹ ZARIFIAN, P. (1991). “Trabalho e comunicação nas indústrias automatizadas”. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, 3(1-2):119-130. Uma melhor formulação a respeito desta situação encontra-se em: *Le Travail Et L'Événement: essai sociologique sur le travail industriel à l'époque actuelle*. Paris: Éditions L'Hartmann, 1995. Em particular os capítulos 6 a 8. Zarifian dá muita importância aos imprevistos que surgem na produção, os quais chama de eventos. Segundo ele, é nessa situação que estariam sendo demandados novos atributos dos trabalhadores

“(...) o trabalho não é mais um dado objetivável, padronizado, que pode ser reduzido a uma lista de tarefas associadas a um descritivo do emprego. Ele advém do prolongamento direto da competência pessoal que um indivíduo mobiliza face a uma situação profissional (face a uma pane, face a uma solicitação do cliente, face a introdução de uma inovação, etc.). E devemos definitivamente admitir que esse retorno do trabalho à competência do indivíduo que o exerce coloca ao mesmo tempo a variabilidade e a evolução das próprias ações profissionais, função não somente da variabilidade das situações, mas da inteligência que o indivíduo e o recurso de trabalho no qual ele está inserido, num momento dado, testemunha. (ZARIFIAN, 1999:55)¹⁶².

Nesse sentido, o relato de ZARIFIAN (1998:14) sobre qual a visão do patronato francês - CNPF sobre a competência é bastante elucidativa: *“(...) a competência profissional é uma combinação de conhecimentos, know-how, experiências e comportamentos, exercida num contexto preciso; ela é constatada quando de sua implementação em situação profissional e a partir da qual ela é validada.”*. Na seqüência ele afirma que esta posição é neutra, pois não permite diferenciar as “organizações qualificantes”, que é a proposta do autor, com as organizações tayloristas. Não observamos esta distinção, à medida que não reconhecemos diferença entre a proposta do autor e a do patronato. Recorrendo a STROOBANTS (1991:39)¹⁶³, cujo texto não teve a preocupação de discordar de Zarifian, no entanto, a reflexão da autora ajuda-nos a entender o que de fato discordamos: de que esteja havendo um retorno à centralidade do indivíduo como responsável agora pelo processo de trabalho. Pelo contrário, segundo a autora, há cada vez mais uma separação entre o trabalho e o trabalhador e conclama os pesquisadores a interrogarem os engenheiros do conhecimento, em alusão aos engenheiros de produção, antes de aceitar as novas formas de organização como perenes e fecundas. Segundo ela:

“A defasagem entre trabalho prescrito e real ou a distorção entre qualificação oficial e efetiva que registram muitos estudos dos saberes não constituem um fim e sim um ponto de partida da análise. Em resumo, esta defasagem é característica do processo de qualificação, uma classificação comporta necessariamente uma parte de arbitrariedade. Dito de outra forma, a correspondência entre a recomposição dos postos, a integração das funções e sua valorização, sob a forma de competências polivalentes ou de novos saberes, já não têm, que ser denunciada como inadequada porque o é intrinsecamente” (grifos nossos).

¹⁶² ZARIFIAN, P. (1999). *Objectif Compétence, pour une nouvelle logique*. Paris: Editions Liaisons. Tradução livre a partir do original

¹⁶³ STROOBANTS, M (1991). “Travail et Compétences – récapitulacion critique des approches des savoirs au travail”. *Formation- Emploi*. Paris: La Documentation Française Céreq, N.33, jan.mar, p.31-42. Publicado na versão espanhola, da qual derivou esta tradução. *Calificaciones & Empleo*, 1999. N. 21 – 1º trimestre. Paris-Buenos Aires, Piette-Céreq, p.1-11.

STROOBANTS (1997:159)¹⁶⁴ identifica que, além do behaviorismo, as ciências cognitivas originárias da Inteligência Artificial teriam avançado sobre a discussão das competências. Prova disso teria sido a própria demanda formulada pelo Ministério da Educação francês na gestão de Edith Cresson¹⁶⁵, a Pierre Levy e Michel Authier, conhecidos como os criadores das *árvores de conhecimentos*, que desenvolveram um software denominado GINGO com o objetivo de avaliar a performance e o desempenho dos indivíduos. Neste particular, a autora critica a formulação desses modelos uma vez que todos os saberes são sociais e, portanto, portadores de um julgamento sobre seu valor. Ao contrário de buscar as padronizações com as lógicas das competências, ela aponta que é importante conhecer os meios e compreender a maneira como as competências se diferenciam, sendo necessário considerá-las como produtos de processos e não como um fim em si mesmas. A conclusão do seu artigo é contundente ao formular uma crítica aos que se encantam com as novas formas de uso do trabalho.

*“As tecnologias cognitivas evidenciaram a importância de capacidades insuspeitas, caminhar, falar, reconhecer cores ou formas. Até agora, ninguém teria pensado em se orgulhar disso. As diferenças entre homens e máquinas não são banais, mas são banalizados no mercado de trabalho; não bastam para distinguir os trabalhadores entre si. As capacidades mais comumente partilhadas tornam-se invisíveis aí, isto é, literalmente inqualificáveis. Assim, é particularmente arriscado mostrar a indivíduos a possibilidade de valorizar tais competências”. (STROOBANTS, *ibid.*, p.163).*

SCHWARTZ (1998:3), conforme já ressaltado, afirma que está ocorrendo um deslizamento semântico da palavra qualificação em direção à competência e que para ele é um ponto de bifurcação. Segundo o autor “(...) o registro do que parece hoje caber na ‘competência’ abrange um campo muito mais vasto, humanamente falando, do que os referentes mais circunscritos, precisos, estreitos, ligados a uma lógica de ‘postos de trabalho’, característica da linguagem da qualificação (...)”. Nesse sentido, ele aponta para uma questão muito peculiar do debate, a qual concordamos, que de fato este deslizamento não surge necessariamente com as novas formas de organização da produção,

¹⁶⁴ STROOBANTS, M (1997). “A Visibilidade das Competências”. In: ROPÉ, F. TANGUY, L. (orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas-SP: Papirus, p.135-66.

¹⁶⁵ Foi a primeira mulher a ocupar o cargo no Ministério da Educação da França sob o comando do presidente socialista François Mitterand.

embora delas faça parte. Existiam já no taylorismo, contudo, como ele salienta “(...) *com dimensões e objetivos aparentemente mais modestos (...)*” (et seq.).

Em SCHWARTZ (1995:125), encontramos não uma definição de competência, mas sim uma problematização. Para ele, determinar se alguém é ou não competente, significa construir um juízo de valor colocando frente-à-frente indivíduos e conteúdos das tarefas. Isto, na sua visão, não é tão simples, pois não basta apenas separar sujeito e objeto. “*Esta confrontação entre fluxos de vidas humanas e segmentos codificados de atividade só seria rigorosa caso se pudesse conhecer as condições extremas de adequação dos primeiros aos segundos. No entanto, os elementos limitantes que agem sobre o conceito de qualificação nunca são exatamente desta natureza*” (et seq.).

O autor manifesta sua preocupação com as questões apontadas acima que pretendem capturar a ação do trabalho em uma mera lista classificatória, contendo uma escala de valores que, ao final, representariam se determinado indivíduo é ou não competente, ou um preparado e outro não. Na realidade, segundo ele, isso já havia sido posto em prática através dos conceitos da Administração Científica do Trabalho e o receituário de Taylor, ganhando novos contornos com o advento do chamado “modelo das competências”. Assim, Schwartz, no seu texto *Pensar o Trabalho e seu Valor*¹⁶⁶, critica esta pretensão taylorista, com o sugestivo subtítulo: *o peso cultural dos esforços para racionalizar o trabalho*:

“Todavia, com a revolução industrial, o maquinismo, a mundialização dos mercados e dos critérios de gestão capitalista, uma junção se opera entre a abordagem econômica quantitativa e a ambição analítica racionalizante que recobrem os processos produtivos. Ela pressiona durante vários decênios para ocultar as verdadeiras dimensões da atividade humana de trabalho. Tem-se bem demonstrado freqüentemente e recentemente como se respondiam, de uma parte, uma perspectiva dominante, que fez do trabalho uma função de produção, (um quantum de horas assalariadas atreladas a outros ingredientes ou inputs investidos, confrontados de maneira indiferenciada aos outputs produzidos) e, de outra parte, a ambição tayloriana de tornar totalmente transparente as operações produtivas, de antecipar na concepção todos os gestos e atividades humanas. Para uma contabilidade de ações em tempo (e, portanto, em custo), corresponde um cálculo econômico onde o trabalho, caixa preta e terra incógnita, é neutralizado em sua efetividade inventiva.”

¹⁶⁶ SCHWARTZ, Y. (1996). “Pensar o Trabalho e seu Valor”. *Idéias*. IFCH-Unicamp: Campinas, 3(2)109:21, jul.-dez..

Na articulação do econômico e do cultural, o trabalho sofre, de fato um 'subdimensionamento' profundo, assimilado a uma atividade de simples 'execução', despojado de suas habilidades, de seus ajustes. A situação do trabalho parece deixar de ser um lugar de exigência social, individual, um espaço de valores em jogo que se refere permanentemente aos julgamentos e escolhas de seus protagonistas. (...) A idéia de que o trabalho é maciçamente 'manual' ou concebido e preparado por outros, portanto, lugar de inteligência reprimida, mecânica sem condições culturais de operatividade, responde à promoção hierárquica e social do que Marx chamava 'as potências intelectuais de produção': os quadros dirigentes, os engenheiros e seus interlocutores, peritos no campo da pesquisa e do ensino científico, técnico, gestor, administrativo. Através dos sucessos prodigiosos da organização científica do trabalho e das diversas 'racionalizações', sucessos que perduram, não obstante seus atuais questionamentos, um desconhecimento bastante profundo do que ocorre verdadeiramente no trabalho humano compromete hoje ainda nossa reflexão". (Pensar o Trabalho e seu Valor, p.114:15), grifos nossos.

SCHWARTZ (1998)¹⁶⁷ ao aprofundar as dimensões: *social, experimental e conceitual*, anteriormente referidas, utiliza-se, para efeito de exposição, da “decomposição” do que ele denomina de “ingredientes” da competência, com o intuito de pensar e mostrar o quão complexa é a tentativa, em voga hoje, de se determinar as competências. O que seriam, então, estes ingredientes? Eles constituem as competências humanas industriais de cada ser vivo humano pelas quais ele estabelece consigo, com o(s) outro(s) e com o meio social, aí incluído o de trabalho, relações e modos de ações característicos de cada ser vivo humano, que, com seu modo de interagir, transforma o meio onde vive, sendo isso específico de cada indivíduo, dado que cada um age segundo a sua biografia, sua história. Essas atividades expressam o processo ergológico – pessoal –, ou seja, a relação dialética que ele estabelece entre conhecimentos formalizados, sob forma de normas e valores e, os não-formalizados e sua experiência.

O encontro entre conhecimentos e experiência já é resultado das (suas) competências humanas industriais que, de acordo com Schwartz, também exprimem o uso de si por si. É este encontro impossível de ser antecipado pelo conceito e, portanto, por modelos, como no caso, o da “organização qualificante” e/ou “modelos” de competência que objetivam listar as competências humanas, buscando enquadrá-las em atributos tais como “saber-ser”, “saber-fazer”, “saber-agir”, “saber-pensar” e seus desdobramentos em

¹⁶⁷ SCHWARTZ, Y. (1998). Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel (op. cit). “Le travail requestionne les modes d’elaboration des savoirs”. *Education Permanente*. Nº 129(4), pgs. 85-98; (1995).

requisitos, de acordo com as exigências da empresa (organização qualificante). Isso é impossível de ser capturado pois trata-se, antes de mais nada, daquelas atividades humanas industriosas que estabelecem a relação dialética acima mencionada, a qual cada indivíduo faz em consonância com a sua história, sua biografia e seus possíveis particulares, conforme salientado. Em suma, ele realiza tanto essas atividades e relações, de acordo com as exigências que ele se coloca e às que o meio lhe coloca, como as efetua naquele encontro. Tem-se, pois, a complexidade do que é definir-se, ou tentar definir-se as competências, uma vez que elas dependem do Homem, do Ser, em suas atividades industriosas. Por tudo isso, trata-se de um problema insolúvel, conforme enfatiza Schwartz, na introdução do título do seu artigo sobre os “ingredientes”, quando afirma que todo cuidado é pouco, pois tenta-se reduzir uma trajetória de vida no trabalho a uma mera escala hierárquica de valores. Ele não nega a importância de se tentar a avaliação das competências, no entanto, assinala seus “limites”. Na introdução desta reflexão afirma: “*a avaliação das competências é um problema real*”. No entanto, destaca: “*(...) acredita-se poder limitar a questão das competências a testes simples e padronizados (cf. a psicotécnica e sua relação com os governos tayloristas do trabalho). (...)*” (ibid., p.2).

Na discussão atual parece que tudo o que foi formulado retorna, apenas dito de outras maneiras. Na realidade, como muito bem observa Schwartz, a diferença talvez resida no fato de que aos trabalhadores se estejam delegando funções que antes estavam circunscritas à gerência e que a eles hoje caberia esta responsabilidade. E como o autor mesmo afirma, ocorre um deslizamento semântico da qualificação para a competência, mas com características distintas como aliás afirma no parágrafo que transcrevemos a seguir:

“No fundo, parece-nos que este deslizamento qualificação/competência é um ponto de bifurcação: seja a partir deste rebuliço, talvez aberta a caixa de Pandora, permitindo melhor apreciar as ‘dramáticas’, que convocam todos os seres industriosos, e que devem ser levadas em consideração por quem estiver preocupado com a eficácia. O registro do que parece hoje caber na ‘competência’ abrange um campo muito mais vasto, humanamente falando, de que os referentes mais circunscritos, precisos, estreitos, ligados a uma lógica de ‘postos de trabalho’, característica da linguagem da qualificação. Tal conscientização nos permite medir, inclusive de modo retroativo, que o que sempre foi considerado como acontecendo segundo processos simples nunca correspondeu a tais esquemas. Uma maneira de exprimir esta idéia é dizer: o deslizamento qualificação/competência é estruturalmente paralelo ao deslizamento trabalhar/gerir. Os elementos que hoje podemos claramente identificar como gestão de situação de trabalho e que motivam este recurso ao

conceito mais vago de competência não nasceram do nada junto com as ‘novas tecnologias’, as ‘novas formas de organização do trabalho’, as novas regras de avaliação dos agentes, já existiam nas formas anteriores, com dimensões e objetivos aparentemente mais modestos, com formas implícitas, dissimuladas pela evidência da gestualidade apreendida como repetitiva. Neste sentido, todos os desenvolvimentos ilustrariam a via positiva aberta pela bifurcação”. (Os ingredientes da competência..., p.3), grifos nossos.

Ao assinalar as dificuldades em capturar as competências, o autor aponta para o equívoco das tentativas de enquadrá-las em classificações, que separam pessoas de posto de trabalho.

“(…)Exigem-se verbos curtos, impessoais, enquadrando, durante uma eternidade muito provisória, quem faz o quê do emprego considerado. A dificuldade em verbalizar a atividade de trabalho, problema essencial, é muito amplamente ignorada ou subestimada. Na maioria das vezes, é ‘o emprego, o posto ou a tarefa, nunca o trabalho’ (Guy Jobert, Education Permanente, n.º 116, 1993-3, p.14) que administradores e formadores levam em conta. ‘Sejam impessoais’ recomenda uma metodologia de grade, ‘não escrevam (sic) ‘meu posto’, ‘eu’, mas ‘o posto’, ‘o titular’. Deste ponto de vista, o método de determinação do peso dos postos, isto é, a descrição dos postos, independentemente de todo operador, momento complementar e anterior à determinação das competências individuais, sem chegar a parecer ilegítimo, é pelo menos extremamente ambíguo, suscetível de múltiplas interpretações” (idem, p.4, grifado no original).

A busca de tentar enquadrar as competências humanas num modelo ou sistema de classificação estabelece a lógica do *homo oeconomicus*. Ou seja, o indivíduo possuidor de múltiplas habilidades e comportamentos é quem materializa o seu objeto, o seu valor de uso, oferecendo-o ao capital, conforme preceitua a máxima dos racionalizadores da TCH. Entretanto, o que ele oferece, na condição de trabalhador, é a sua força de trabalho como mercadoria ao capital, que comprando-a utilizará esse valor de uso para a criação de mais-valor. Assim, o modelo das competências ao centrar-se no indivíduo abstrai essa relação social, a relação da troca e a naturaliza, com isso, neutraliza a sua historicidade.

MACHADO (1998:21)¹⁶⁸ ajuda-nos a entender como essa naturalização é operada pelo discurso das competências. Segundo ela:

¹⁶⁸ MACHADO, L. (1998). “Educação Básica, Empregabilidade e Competência”. *Trabalho & Educação: Revista do NETE*. Belo Horizonte-MG: UFMG/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, n° 3, jan/jul.

“(...) O culto da competência é carismático, é a apologia do poder individual, mediante o qual os produtos da atividade humana aparecem como mágicas, pois se apresentam independentes das relações sociais. (...).

(...) São todos, no entanto, despossuídos dos meios de produção e só sobrevivem se se submetem às exigências da alienação da sua capacidade de trabalho em favor de outrem, seu comprador. A avaliação de sua competência passa, portanto primordialmente, pela sua capacidade de internalização, aquiescência, submissão e resposta ao conjunto de preceitos, normas e regulações que caracterizam histórica e concretamente o jogo do mercado de trabalho e da relação salarial.

Os que mercantilizam sua própria força de trabalho portam-se, no espaço social do mercado, como competidores entre si e se defrontam como tais, pois o critério que assegura seu acesso às retribuições e recompensas e a permanência do direito a estas, segundo o direito burguês, se além ao que os indivíduos apresentam enquanto vantagem competitiva: um mérito pessoal e uma competência especialíssima, a capacidade de fazer render o capital, de agregarlhe mais valor.

Assim, a competência enquanto atributo pessoal se identifica como o ser rentável e o saber competir, a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo de maximização das condições de venda da própria força de trabalho, mostrando que entre os dois termos – competência e competir – há mais que uma identidade etimológica, há uma identidade com a lógica do capital.

O modelo da ‘empregabilidade’ para a competência obedece, portanto, a uma lógica orientada para a busca do imediato e a valorização da obtenção do sucesso individual. Mas este processo contribui para atomizar os indivíduos e seu distanciamento recíproco, pois eles são desencorajados a refletir sobre a totalidade concreta (...).

Este resultado expressa a alienação do trabalho subordinado à lógica mercantil, o ver-se pelos olhos e critérios quantitativos do capital, os quais dizem respeito simplesmente ao valor de troca da mercadoria força de trabalho e ao maior valor que se obtém a partir do seu emprego produtivo.

A qualificação humana para o trabalho é, portanto, um processo social mais amplo, determinado historicamente. Na sociedade capitalista, esta qualificação diz respeito fundamentalmente à formação social do valor de uso e do valor de troca da força de trabalho. (...). (ibid., p. 20-1, grifos nossos).

Retomando com Schwartz, depreendemos na problematização que faz do deslizamento da qualificação para a noção de competência que, para ele como para Naville, a qualificação é uma construção social. Além disso, ela se refere às competências que cada trabalhador adquire ao longo da sua trajetória pessoal, de vida, e não somente na condição de trabalhador. Como vimos, Naville mostra as dificuldades e dúvidas na definição do que é trabalho qualificado e qualificação. E quando discute a questão do automatismo, questiona se a qualificação é devida ao homem ou à ferramenta. Conclui, como salientado anteriormente, que ela depende exclusivamente do Homem, pois é ele quem transfere à máquina o seu conhecimento. Muito embora frise que é o capital que vai usufruir da atividade qualificada. Para o autor, no entanto, o que define a qualificação, conforme já

destacado, é o ato educado, ou a aprendizagem necessária. Na conclusão do seu trabalho, todavia, ele lança mais preocupação sobre as tentativas de definir o que seja a qualificação e afirma:

“O que mais choca, quando aprofundamos essa questão, é que a qualificação não pode jamais ser apreendida por si mesma. Ela se apresenta sempre como uma relação, e uma relação de elementos múltiplos, que parecem muito heterogêneos ao analista menos advertido” (Essai Sur La Qualification du Travail, p. 54, grifos nossos).

Inferimos, a partir dessa reflexão do autor feita três décadas atrás, a dificuldade de se definir a qualificação. Hoje propala-se que a construção de uma mera escala de valores dá conta de explicar o que seja a competência. No seu tempo, Naville entendia que a qualificação é uma relação social que se estabelece na família, escola, sindicato, empresa, etc., jamais é um ato como ele mesmo diz, apreendido por si mesmo. Vale dizer, seu significado é uma *construção social*.

Para Schwartz, a dificuldade de capturar a qualificação refere-se à própria impossibilidade do aprisionamento das competências humanas em qualquer modelo ou esquema que tenha a pretensão de classificá-las e, por conseguinte, de enquadrá-las numa escala valorativa. Na citação a seguir, fica evidente o que o autor chama de *dramáticas*, particularmente quando ele se refere a mediação do *corpo-si, da linguagem, dos valores*. Esta entidade enigmática, a pessoa, o trabalhador, é impossível de ser capturada e o uso de si industrial que dele é feito também se faz no social, no caso específico, nas atividades industriais em que ele é convocado a exercer.

“Essas considerações, brevemente resumidas aqui, nos levam pelo menos a recusar toda ilusão de uma definição possível da competência separada das condições que, no dia a dia, dão pura e simplesmente conta de nossa capacidade de viver. A competência é uma realidade vaga que recebe um conteúdo em tendência no campo das atividades sociais; sendo assim, buscar definir suas ‘condições nos limites’ equivaleria à busca absurda do que poderiam ser as ‘competências necessárias para viver’. Pela mediação do ‘corpo-si’, da linguagem, dos valores, entre o uso de si industrial e os outros momentos da vida biológica, psíquica, política, cultural, múltiplas circulações em todos os sentidos cristalizam um núcleo comum e vago de ‘competências para viver’ e das polaridades específicas, segundo as características concretas em que cada indivíduo há de pô-lo em prática”. (Os ingredientes da competência...p. 5).

Schwartz não desconsidera os esforços daqueles que se enveredam na busca da definição do que seja competência, entretanto alerta:

“Estamos longe por certo de toda receita. E tal constatação pode desanimar eventuais parceiros sócioeconômicos, premidos pela urgência, em busca de ferramentas simples e métodos rápidos. Seja como for, se fomos bem entendidos, ninguém está em condição de pretender que a questão das competências constitui uma tarefa simples e circunscrita.

Buscamos, no entanto, mostrar que ela não deve ser tomada como tudo ou nada, e que talvez seja insolúvel, mas que toda a aproximação possa ser, por sua vez, legítima e útil; que a partir dessa hipótese de decomposição, um apelo à inventividade foi lançado - cf. nossa conclusão -; e que, no fundo, muitas outras questões cruciais acabariam por amadurecer, ao se empenhar em tal procedimento, contanto que não seja superficial nem manipulatório” (Os ingredientes da competência...pg. 25:6).

Em suma, a nosso ver, deveria ser este o espírito que move os que se dedicam a entender a complexidade do trabalho. Todavia, ao transformar uma questão insolúvel – o da avaliação das competências humanas –, em modelos classificatórios, neles estão sendo enquadrados toda e qualquer situação de trabalho, assim, tem-se a criação de receitas tentando dar conta de histórias de vida totalmente distintas em formatos únicos e exclusivos, como se fosse possível depreender daí a própria história do Homem.

No deslizamento do conceito de qualificação para a noção de competência que nos aponta Schwartz, ocorre, a nosso ver, um empobrecimento do conceito de qualificação, pois as dimensões a que o autor se refere foram esvaziadas, principalmente a social, para dar vazão ao modelo experimental, verificado em situações de trabalho. A seguir vamos discutir como ocorreu este “deslizamento” da qualificação para a noção de competência e, em que medida foi sendo operada a divisão de esforços na construção do conceito entre as empresas e o sistema de ensino.

4.2 - A Construção da Noção de Competência – o domínio pedagógico

Ao contrário de outros movimentos como a própria teoria da Administração Científica do Trabalho de Frederic Winslow Taylor e, recentemente, com a Gestão da Qualidade Total que embasa todo o desenvolvimento do chamado “Modelo Japonês”, cujos principais responsáveis foram Edwards Deming¹⁶⁹ e Joseph Juran, o debate sobre a competência não é oriundo do meio produtivo nem seu uso foi gestado por ele e sim apropriado. Observa-se, por exemplo, o amplo movimento articulado pelo Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade – PBQP, lançado em junho de 1990, pelo Governo Federal¹⁷⁰. Este programa tinha como preocupação a difusão do modelo de produção japonês entre as empresas brasileiras. Isso era feito através de nucleadores entre os quais merecem destaque a Fundação Christiano Ottoni, à época ligada à Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais. O principal multiplicador das idéias foi Falconi¹⁷¹, que percorreu o País divulgando o modelo de gestão baseado nos princípios do TQC ou Gestão da Qualidade Total, ganhando imediatamente adeptos também no setor público, em particular, na Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais¹⁷², a qual iniciou um amplo processo de mudanças assentadas nos princípios da qualidade total.

Não se pretende negar aqui o desenvolvimento da ciência, cujas descobertas, após gestadas em ambientes acadêmicos, são transpostas aos espaços produtivos. É bem provável que o desenvolvimento destas inovações, como a da qualidade total tenha tido origem em espaços acadêmicos de pesquisa; todavia, foi no espaço produtivo que ela ganhou destaque e pôde ser comprovada, como também o foi todo o desenvolvimento da Administração Científica do Trabalho. Nossa posição é reforçada analisando os progressos

¹⁶⁹ DEMING, W.E. (1990). *Qualidade: A Revolução da Administração*. Rio de Janeiro: Saraiva Editora.

¹⁷⁰ DIEESE (1994). “Os Trabalhadores e o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade”. *Seminários & Eventos*. São Paulo: DIEESE, set. (1), 79p.

¹⁷¹ CAMPOS, V. F. (1992). *TQC: Controle da Qualidade Total (no estilo japonês)*. Belo Horizonte-MG: Fundação Christiano Ottoni/Escola de Engenharia da UFMG.

¹⁷² MELLO, G., Namó, de, WEY, V., L. (1995). “Estado de Minas Gerais: em busca de um novo padrão de gestão educacional”. In: XAVIER, Antônio Carlos de R et al. *Gestão Educacional: experiências inovadoras*. Brasília: Série IPEA n° 147, p. 29-83. SOUZA, Aparecida Neri de, MALUF, Mônica Maria Bonel (1995). “Novas Formas de Gestão na Educação: a seleção de dirigentes em Minas Gerais e São Paulo. *Boletim de Conjuntura - Política Social*. São Paulo: Fundap, n° 167(18), p. 43-56.

que a engenharia da produção fez ao longo do século XX. A própria formação de Taylor¹⁷³ nos ajuda a entender que os processos de inovação incorporaram um misto de conhecimentos teóricos e vivência prática no ambiente de produção, o mesmo sendo aplicado a Ohno com o modelo Toyota de produção¹⁷⁴.

Pois bem, se o período recente mostra que o surgimento das inovações organizacionais deu-se no espaço produtivo, o contrário ocorreu com o desenvolvimento da noção de competência. O termo surge depois da sua gestação nos espaços de pesquisa cognitiva e de educação. Em especial este tema diz respeito aos estudos desenvolvidos no terreno da psicologia educacional e com aplicação prática na avaliação, aliás todo o fundamento da competência está na sua comprovação através de testes padronizados.

Para MANFREDI (1998:30)¹⁷⁵ a noção de competência teve origem nos estudos psicológicos e contemplam 3 vertentes:

“A primeira compreende os estudos feitos no campo da psicologia do desenvolvimento, que busca conhecer ‘o processo de desenvolvimento psicológico do ser humano e os seus principais produtos, ou seja, as características psicológicas do ser humano, em suas diversas idades, ao longo de seu ciclo vital’. A segunda, a psicologia da aprendizagem, estuda os processos e as condições em que se dá a aprendizagem humana (aprendizagem de conhecimentos, atitudes, habilidades, sentimentos, destrezas etc.) em diferentes contextos e situações de ensino-aprendizagem, planejadas e espontâneas. A terceira abrange estudos e pesquisas feitos no campo da construção de instrumentos na aferição de capacidades e habilidades cognitivas, psicomotoras, afetivo-emocionais etc.”

A palavra competência do ponto de vista do seu surgimento foi formulada por B. F. Skinner no seu livro *Verbal Behavior*, que fundou a psicologia behaviorista, segundo a qual todo o conhecimento humano, bem como os padrões de pensamento e ação característicos do homem, podem ser explicados como hábitos incutidos por um processo de constante condicionamento.

¹⁷³ NOBLE, D. F. (1987). *El diseño de Estados Unidos – la ciencia, la tecnología y la aparición del capitalismo monopolístico*. Madri: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, p.78. Tradução da obra do autor: *America by Design. Science, Technology and Rise of Corporate Capitalism*.

¹⁷⁴ ZILBOVICIUS, M. (1999). *Modelos para a produção, produção de modelos: gênese, lógica e difusão do modelo japonês da produção*. São Paulo: FAPESP-Annablume, p.190.

O ataque a esse conceito foi imediato. Ao prefaciar o livro do seu ex-professor, Noam Chomsky, apontou que a impressionante massa de terminologia científica e de estatísticas empregadas pelos behavioristas não passava de camuflagem a esconder a incapacidade que tinham de explicar o fato de a linguagem não ser simplesmente um conjunto de hábitos e diferir radicalmente da comunicação entre animais (LYONS, 1978:17)¹⁷⁶. Pesquisador do Massachusetts Institute of Technology – MIT, Chomsky notabilizou-se por seu engajamento político desde a guerra do Vietnã até os dias atuais. Seu objetivo ao fazer a crítica no seu campo de conhecimento, a lingüística, aos behavioristas, era a de mostrar que existe por parte do ser humano a condição de construir o conhecimento na interação com o seu meio e isso fica evidente a partir do seu livro, *Aspects of the Theory of Syntax*¹⁷⁷ que fundou a gramática gerativa, onde afirma que a competência é o conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua e a performance, o uso efetivo da língua em situações concretas (*ibid.*, p. 84). Assim, o sistema de regras que esta pessoa domina para ser capaz de produzir e entender um número indefinido de sentenças e de reconhecer erros gramaticais e ambigüidades seria a competência, opondo-se assim à noção de desempenho, os enunciados reais da fala, que estavam presentes nos behavioristas.

RAMOS (2001:28)¹⁷⁸ identifica que a formulação de Skinner teria sido apropriada por Bloom (1963) e suas taxionomias¹⁷⁹ do ponto de vista pedagógico quando este afirma que 90 a 95% dos alunos teriam a possibilidade de aprender tudo o que lhes fosse ensinado, desde que lhes oferecessem condições e cujo ensino fosse orientado por três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, englobados em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora. Segundo RAMOS (*ibid.*), “(...) *A importância que Skinner deu ao contingente de esforços, Bloom conferiu aos métodos e meios (...)*” e R. F. Mager, outro pedagogo, teria preferido afastar-se do behaviorismo adotando a noção de performance ou

¹⁷⁵ MANFREDI, S. M. (1998). “Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas”. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo: CEDES, set., nº 64, p.13-49.

¹⁷⁶ LYONS, J. (1978). *As idéias de CHOMSKY*. São Paulo: Cultrix

¹⁷⁷ CHOMSKY, N. (1978). *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Ceira-Coimbra – Portugal: Arménio Amado-Editor, Sucessor, 2ª edição. *Aspects of the Theory of Syntax*, 1ª edição, 1965. The MIT Press Cambridge Massachusetts.

¹⁷⁸ RAMOS, M. N. (2001). “A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais”. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro: SENAC, V.27, Nº 3, set.dez., p.27-35.

¹⁷⁹ BLOOM, B. S (1972). *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo. Vol. 1 e _____ (1977). *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo. Vol. 2.

desempenho, em oposição à de comportamento. Para Mager os objetivos do ensino seriam as ações manifestas e a sua descrição.

Observando-se o debate atual sobre as competências, no caso brasileiro essas idéias foram transpostas para os Parâmetros Curriculares e expressam os objetivos do ensino e a sua respectiva avaliação como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, para o ensino médio, e o PROVÃO, para o ensino superior. As teses originárias na década de 50 e 60 nos EUA estão presentes nestes exames coordenados pelo Ministério da Educação¹⁸⁰.

Para a presente pesquisa demarcamos que o debate sobre competências foi suscitado primeiramente na França. Destaca-se que neste País, dada a sua experiência na organização dos espaços de negociação, o debate se aproxima bastante daquilo que queremos problematizar no último capítulo, que é a disseminação e *dissimulação* dos novos “conceitos” em educação por parte do PLANFOR, fazendo a relação com os discursos apropriados do meio produtivo que posteriormente são transpostos para a política pública da educação. Na França, a adoção do modelo de competências serviu para interromper o processo crescente de organização do mercado de trabalho ao contrário daqui, onde ela surge para sacramentar a desregulamentação iniciada a partir do governo Collor, no início dos anos 90 do século passado.

Entretanto, não é a França quem pôs em prática primeiro um modelo acabado de organização baseado em competências. Excetuando-se o caso americano, onde estas questões sempre foram tratadas na esfera privada de negociação, inclusive a salarial – com os comitês privados de arbitragem, caso da *triple AAA (American Arbitration Association)* –, a adoção de modelos baseados em competências teve na Inglaterra, em 1987, seu primeiro impulso.

O movimento articulado pelo *National Council for Vocational Qualifications - NCVQ* (Conselho Nacional das Qualificações Profissionais) de 1987, acaba

¹⁸⁰ MACEDO, L. (1999). “Eixos Teóricos que Estruturam o ENEM – conceitos principais: competências e habilidades, situação-problema como avaliação e como aprendizagem, propostas para pensar sobre situações-problema a partir do ENEM”. In: *1º Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: INEP/MEC, 13, 14 e 15 de outubro.

inspirando o chamado *Livro Branco “Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva”* adotado pela Comunidade Européia em 1993, que propunha novas iniciativas na formação profissional sintetizadas em cinco pontos: fomentar a aquisição de novos conhecimentos, aproximar a escola e a empresa, lutar contra a exclusão, dominar três línguas comunitárias e assegurar a igualdade entre o investimento físico e o investimento em formação.

Na Inglaterra, além da criação do *NCVQ*, o governo inglês conservador de Margareth Thatcher promoveu significativas mudanças no mercado de trabalho. A primeira foi a de praticamente aniquilar com o movimento dos mineiros do *National Union of Mine Workers* ao enfrentar uma greve que durou 14 meses, de dezembro de 1984 a fevereiro de 1985. Além de endurecer com os demais *trade unions*, os sindicatos locais, o governo conservador conseguiu pôr em prática o fim do *closed shop* que dava aos sindicatos o direito de regular o mercado de trabalho através do respectivo registro, criando a *New Training Initiative: A Programme for Action*, promovendo a chamada flexibilidade funcional e introduzindo nos *Job Centers*, uma espécie de escritório do Sistema Público de Emprego, os “conceitos” de empregabilidade. Com a *NCVQ*, qualquer trabalhador que acaba de concluir a educação compulsória solicita uma avaliação que pode ser realizada no local de trabalho ou em instituições credenciadas.

O modelo inglês parece inspirar o MEC, que está preparando, com base na Resolução CNE/CEB N.º 04/99, os *Centros de Certificação de Competências* a cargo do INEP. Este experimento passaria primeiro pela transferência de conhecimento do *British International Training – BIT*, intermediada pelo Conselho Britânico, ao SENAI e SENAC, possíveis parceiros de um sistema nacional de certificação e cuja relação, estabelecida até então, teria o propósito de oferecer condições metodológicas e técnicas para implantar no País um sistema de certificação profissional.

No entanto, ao fazer um balanço desse desdobramento do caso inglês, TREVISAN (2001:235)¹⁸¹ conclui que, além de vários problemas administrativos com a concessão de NVQ, o enfoque excessivamente comportamentalista, essencialmente dirigista do processo educacional, seria a maior razão das deficiências do sistema.

¹⁸¹ TREVISAN, L. (2001). *Educação e Trabalho: as receitas inglesas na era da instabilidade*. São Paulo: SENAC.

A implementação mais rápida em países como a Inglaterra ocorre primeiro dada sua organização do sistema de formação profissional. Nos países de origem anglo-saxão, os sistemas de formação são de caráter gerido e nos demais administrados. A diferença é que nos EUA e Inglaterra as decisões são tomadas pela própria instituição por isso denominados de geridos. No sistema administrado, notadamente os casos da Alemanha e França, as decisões partem de fora da instituição, ou seja, são tomadas pelo governo, sociedade, sindicatos, empresários. No modelo anglo-saxão, a instituição tem amplos poderes de modificar as regras e foi isso que permitiu o desenvolvimento desse conceito, mais rapidamente nos EUA e Inglaterra e, principalmente, como afirmamos anteriormente, dado o caráter da competência que tem na avaliação seu elemento estruturante e cujos países tinham já uma ampla tradição¹⁸².

Alguns autores como BERTRAND (1991:28)¹⁸³, entretanto, realçam que na França o debate tanto da qualificação como da competência foi e é intenso e, maior que em outros países, pois no caso francês há uma dissociação entre um sistema de formação e de atribuição dos diplomas, essencialmente escolar e estatal, diferente da prática das empresas. Isso não ocorre, por exemplo, na Alemanha com o Sistema Dual, onde as empresas são parte interessada do sistema de formação não necessitando do reconhecimento dos diplomas no nível profissional. De alguma forma, explica o autor, os alemães teriam preferido enfatizar as “qualificações-chave” do que as competências que, para eles, já estavam contempladas no Sistema Dual. No caso francês teria sido este o motivo dos empresários reivindicarem para si o processo de certificação.

No caso Francês, percorrendo um caminho diferente daquele trilhado pelo “Relatório Virville”, que sucede a este iniciado pela área da educação, o termo competência é introduzido no sistema de ensino na França no final da década de 80 do século passado. Isto foi feito para atender a um pedido do, até há pouco tempo, Primeiro-Ministro Francês Lionel Jospin – à época Ministro da Educação em exercício do governo François Mitterrand

¹⁸² PARKES, D. (1994). “Competência e Contexto: um esboço do panorama britânico”. In: *Revista Européia de Formação Profissional*. Berlim: CEDEFOP. N.º 01, p.24-30. Versão em português-Portugal.

¹⁸³ BERTRAND, O. (1991). “As Dimensões da qualificação: especificidades e análises”. *Revista Européia de Formação Profissional*. Berlim: CEDEFOP. N. 02, p.28-32.

—, aos professores Pierre Bourdieu e F. Gros do *Collège de France* (TANGUY, 1997:29)¹⁸⁴ para que apresentassem uma proposta com vistas à mudança do sistema de formação. Iniciou-se em 1989 com o envio, por parte do Ministério da Educação Nacional – MEN, de 850 mil questionários a vários atores envolvidos com o tema, desde escolas, professores, pais, alunos e empresas. Paralelamente é constituído pelo MEN o Conselho Nacional de Programas - CNP, que visava dar um arcabouço institucional às mudanças que estavam se gestando. Sua estrutura contempla especialistas de diversas áreas e o resultado será denominado de *Charte des Programmes* (Carta de Programas), cuja concepção, conforme avalia TANGUY (*ibid.*, p.45), será mais próxima do ensino técnico profissionalizante, por ele se aproximar do setor produtivo e onde a experimentação encontrou terreno fértil. A solicitação do governo francês aos professores resumia-se em construir os “Princípios de um ensino do futuro”, que já haviam sido solicitados ao Collège de France em 1984 por Mitterand.

Assim, o documento, *Charte des Programmes de 1992*, é tido como balizador da passagem de um ensino centrado sobre os saberes disciplinares para um outro determinado a produzir competências verificáveis nas situações e tarefas específicas (TANGUY, 1996, *apud* DELUIZ, 1996:19)¹⁸⁵ e que assim define a competência:

“Competência é inseparável da ação e os conhecimentos teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que a ação sugere. A competência é a capacidade de resolver um problema em uma situação dada. A competência baseia-se nos resultados”.

O ensino baseado nas competências pressupõe uma pedagogia em três dimensões: i) objetivos de referências (no ensino geral), ii) referenciais (para o ensino profissional) e iii) referenciais de atividades (nas empresas). Sendo assim, a formação continuada na empresa e a formação em alternância em instituições de formação

¹⁸⁴ TANGUY, L. (1997). “Racionalização pedagógica e legitimidade política”. In: ROPÉ, F. TANGUY, L. (orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas-SP: Papirus, p.25-67.

¹⁸⁵ DELUIZ, N. (1996). “A globalização econômica e os desafios à formação profissional”. *Boletim Técnico do SENAC*, 22(2). Rio de Janeiro. mai/ago, p.15-21.

profissional representariam uma maneira de manter atualizada uma "carteira de competências" (ALALUF & STROOBANTS, 1994:47)¹⁸⁶.

TANGUY (1997:48-9) faz uma leitura do que foram as mudanças no ensino francês e reforça o título do seu artigo: racionalização pedagógica e legitimidade política, trazendo o seguinte depoimento:

"Assim apresentado, o referencial do diploma aparece como uma ferramenta que permite a correlação estreita entre a oferta de formação e a distribuição das atividades profissionais. Essa busca de eficácia, na adequação ao emprego, mobiliza um conjunto de procedimentos e de codificações que se fundamentam sobre uma lógica dedutiva cuja compreensão exige fixar o campo semântico das noções utilizadas nesse dispositivo técnico, distribuído aos professores do SES - Seção de Educação Especializada). Todo referencial de diploma começa por enunciar a competência global visada (em termos de ser capaz); depois, as capacidades gerais implicadas nessa competência global (que exprimem geralmente por estes quatro verbos de ação ou por seus sinônimos: informar-se, organizar, realizar, comunicar); depois, as capacidades e competências terminais e, enfim, os saberes e o savoir-faire que lhe são associados. Ao termo desse conjunto de procedimentos, os referenciais de diplomas apresentam-se, à primeira vista, sob a forma de quadros que relacionam, de um lado, as funções e atividades principais descritas no referencial do emprego com as capacidades e competências terminais; e, de outro, as competências terminais com os saberes e savoir-faire tecnológicos associados 'Relação das tarefas e das capacidades' e 'Relação das capacidades com os saberes e savoir-faire tecnológicos'. Essa codificação dos diplomas de ensino técnico e profissionalizante, operada a partir de descritores, repousa em última instância sobre uma lista de savoir-faire. Esses savoir-faire, unidades de base desse ordenamento técnico, são eles mesmos definidos por uma seqüência de relações de encaixe:

'Os savoir-faire são estabelecidos com base na lista das tarefas e funções elaboradas no referencial de atividades profissionais. O savoir-faire pode ser apreendido com a expressão 'ser capaz de'. Concretamente é descrito por um verbo de ação e pelos objetos aos quais a ação se aplica (MEN, DLC, documento intitulado "Métodos", 1991).

No entanto, na França (ALALUF & STROOBANTS, 1994), observa-se uma tendência à individualização, em virtude da montagem de um sistema centrado no aluno, como ator do seu percurso escolar e nas empresas, como agentes criadoras de competências para o trabalhador no seu percurso profissional. Em geral parte-se, primeiro, para a definição do conteúdo das tarefas, para, em seguida, definir o conteúdo da formação.

¹⁸⁶ ALALUF, M. STROOBANTS, M. (1994). "A Competência mobiliza o operário?" *Revista Européia de Formação Profissional*. Berlim: CEDEFOP. N.01, p.46:55. Versão em português-Portugal.

Nesse aspecto, HIRATA (1997:32)¹⁸⁷ afirma que hoje a palavra empregabilidade é utilizada na França para designar características individuais de aptidão tendo em vista um emprego, e consiste em transferir para o trabalhador a responsabilidade da não contratação ou da dispensa. “O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e mesoeconômicas contribuem decisivamente para essa situação individual” (idem).

A discussão e os estudos em torno do termo competência mostravam já a preocupação que se devia ter com a estruturação deste conceito no Brasil. É bem provável que de fato ocorra aquilo que os autores manifestavam de uma tendência à formação de trabalhadores “descartáveis”, dada a rápida obsolescência dos conhecimentos adquiridos às pressas em cursos de formação profissional. Em certa medida isso foi muito bem observado por ALALUF & STROOBANTS (1994:50).

“(...) Trata-se, agora, de definir, prioritariamente, perfis de emprego e estabelecer correspondências de qualificação. Contudo, na medida em que se confere uma maior importância à formação geral, por um lado, e, por outro, ao caráter evolutivo das exigências das tarefas e à mobilidade dos empregos, a noção de competência tende a impor-se na terminologia, em detrimento da noção de qualificação, e a ‘carteira de competências’ faz concorrência ao título escolar”.

Os mesmos autores, na seqüência, destacam que a passagem do modelo da qualificação para o de competência esconde, na realidade, o seu propósito, que é o de reintroduzir o ideário taylorista (*ibid.*, p.53):

“É neste contexto que se poderá entender o abandono da noção de qualificação em proveito da de competência, como uma tentativa de legitimar qualificações profissionais para além das relações sociais, ou seja, naturalizar as hierarquias que delas emergem.

Usar o termo competência como sinônimo significa adotar, sem análise intermediária, as teorias racionalistas da organização do trabalho. É pela atribuição dos postos em função das competências que Taylor concebe a organização científica e que Weber define a legitimidade racional que caracteriza o modelo burocrático. É ela que justifica, em última análise o lugar ocupado por cada indivíduo” (grifos nossos).

¹⁸⁷ HIRATA, H. (1997). “O(s) mundo(s) do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos”. In: CASALI, A., et al. (orgs.). *Educação e empregabilidade: novos caminhos*

Como decorrência desta nova realidade, DWYER (1987, *apud*, GITAHY, 1993:58)¹⁸⁸, afirma:

“(...) que o ritmo de introdução de inovações tecnológicos tem sido tão acelerado que impôs novas exigências em termos de formação profissional: “um programa de treinamento com um enfoque excessivamente estreito acabará impondo limitações conceituais aos usuários reduzindo, portanto, sua criatividade a curto prazo e resultando fatalmente na obsolescência das qualificações, numa área que muda tão rapidamente”. Para o autor o que estaria se formando seria “um padrão de educação genérica com retreinamento constante”.

Retornando com a reflexão de ALALUF & STROOBANTS (1994:53), vemos que tudo o que se refere à competência diz respeito única e exclusivamente à empresa, é ela quem é qualificante, muito diferente da noção de qualificação. Estes autores nos apontam questões já assinaladas por Schwartz, quando considera este movimento da competência mais uma das tentativas de racionalizar o trabalho:

“(...) O conteúdo do trabalho só valida as competências na medida em que o emprego tenha sido isolado de um processo mais amplo de socialização. A experiência anterior à contratação (origem familiar, escolarização,...) e tudo o que transcende o ambiente de trabalho não parecem aqui, condicionar as aquisições posteriores. Na ausência de um processo primário de socialização, será, então necessário considerar que tudo começa e acaba na empresa? Nela, tudo se adquire sem nunca ser adquirido, dado que esta classificação unidimensional - ser, ou não ser, competente - remete para exigências variáveis e imprevisíveis.

*Esta **naturalização** das diferenças baseadas na competência empobrece consideravelmente uma forma de abordagem que colocava a qualificação no centro de um conjunto de determinismos sociais; para lá do espaço limitado, circunscrito pela mera situação de trabalho (...). (idem, grifos nossos).*

Ao concluir seu texto os autores questionam esta abordagem feita pelo capital e afirmam que o que ocorre é uma mudança nas formas de uso do trabalho, mas, o que se quer na realidade, é adotar um padrão unívoco de entendimento sobre as relações sociais como se tudo se resumisse a uma ação de trabalho. Além disso, como podemos ver, há um esvaziamento do conteúdo operado pela competência, ao contrário do caráter enriquecido e socialmente construído da qualificação.

da aprendizagem. São Paulo: EDUC.

¹⁸⁸ GITAHY, L., RABELO, F., LEITE, M.,P. (1993). “Relações de trabalho, política de recursos humanos e competitividade: reestruturação produtiva e a empresa. In: *Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira*. Nota técnica do Bloco. “Condicionantes sociais da Competitividade. Campinas-SP. Mimeo.

4.3 - O Debate da Qualificação versus Desqualificação

Este debate permite apreender, dentre outros aspectos, a transposição das formulações sobre qualificação/competências operadas nos países do Norte para o caso brasileiro. Primeiro, vamos descrever o debate sobre qualificação nos estudos sobre o trabalho que marcaram os anos que antecederam à conformação deste novo padrão de organização da produção – integrado e flexível – no Brasil.

Após a contribuição dos franceses nas décadas de 50 e 60, que destacamos no Capítulo 3, a discussão sobre a organização do trabalho industrial resultou em um número crescente de estudos enfocando a polêmica qualificação *versus* desqualificação do trabalho. Nos anos 70, esta polêmica culminou com a obra *Trabalho e Capital Monopolista* de Harry Braverman, na qual ele identificou, na automação, o estágio final da degradação e desqualificação do trabalho humano. Com base no pensamento do autor, analisando o desenvolvimento do capital monopolista, o desenvolvimento tecnológico, em articulação com a Administração Científica do Trabalho, exacerbava a separação entre concepção e execução do trabalho, concentrando a primeira função nas “(...) mentes da gerência qualificada e despóticas e a segunda nos braços de trabalhadores desqualificados e embrutecidos por um labor profissional e psicologicamente degradante”, (CASTRO, 1992:71)¹⁸⁹. Para Bravermann, estudar a qualificação resultava em constatar sua perda de importância, uma vez que era reduzida a um mero instrumento da gerência.

Na década de 80, com a introdução da automação microeletrônica nas empresas brasileiras, vários estudos apontavam esta fase como a continuação da degradação do trabalho sinalizada por Bravermann.

Num trabalho apresentado no final de 84, SCHMITZ (1988:131-74), utilizando-se de um grande número de estudos internacionais, mostrava o quanto continuava controvertida a questão. A conclusão à época era de que a desqualificação era o resultado do menor tempo dispendido na formação do trabalhador. Segundo ele, as máquinas a comando numérico executam movimentos que são comandados por

¹⁸⁹ CASTRO, N. A. (1992). “Organização do trabalho: qualificação e controle na indústria moderna”. In: *Trabalho e Educação*. Campinas-SP: Papyrus-Cedes; Ande-Anped. Coletânea CBE, p.79-86.

informações pré-codificadas, às quais os operadores têm pouca ação, ao contrário da fase anterior onde a operação de máquinas universais (torno, freza) consistia no fato do trabalhador exercer as habilidades e a destreza em várias operações. O autor, (SCHMITZ, p.151)¹⁹⁰, citando um estudo de Jacobsson (1982), estima que "o operador de um torno mecânico CN necessita de pelo menos seis (e no máximo doze) meses de treinamento e experiência prática; para tornar-se qualificado para operar um torno convencional, são necessários cinco anos de experiência".

Um outro fator que dizia respeito à perda de qualificações referia-se ao controle sobre a força de trabalho. Sobre esta questão SCHMITZ (p.136) afirma: "(...) como as exigências de qualificação diminuíram com a modernização tecnológica, as grandes empresas constataram que os custos mais altos de treinamento que se fazem necessários quando se contratam trabalhadores jovens e não-qualificados são compensados pelo que se ganha em termos de disciplina e controle sobre a força de trabalho".

Sobre a questão do controle do trabalho, no final da década de 80, Silva¹⁹¹ discordou das conclusões de Carvalho e Schmitz¹⁹² acerca dos processos em curso na indústria automobilística. Para os autores, a introdução da automação seletiva estaria reforçando a organização do trabalho taylorista/fordista, ao aumentar o controle sobre os trabalhadores. A autora, no entanto, afirma que não foram os processos de organização do trabalho que reforçaram o caráter autoritário de relações industriais nas empresas brasileiras, mas o próprio Estado que moldou esta relação (SILVA, 1993:220). Argumento igualmente defendido por Burawoy¹⁹³ no seu ensaio sobre as dimensões políticas da

¹⁹⁰ SCHMITZ, H. (1988). "Automação microeletrônica e trabalho: a experiência internacional". In: SCHMITZ, H & CARVALHO, R.Q. (orgs). *Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional*. São Paulo: Editora Hucitec, p.131-220.

¹⁹¹ SILVA, E. B. (1993). "Refazendo a fábrica fordista? Tecnologia e relações industriais no Brasil no final da década de 1980". In: HIRATA, H. (org.). *Sobre o "Modelo" Japonês: Automatização, Novas Formas de Organização e de Relações de Trabalho*. São Paulo: Editora da USP. Terceira Parte. p.217-36.

¹⁹² CARVALHO, R.Q. & SCHMITZ, H. (1990). O fordismo está vivo no Brasil. *Novos Estudos*. CEBRAB: São Paulo, nº. 27, jul. p.148-56.

¹⁹³ BURAWOY, M. (1990). "As transformações dos regimes fabris no capitalismo avançado". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: Anpocs, nº.13, ano 5, jun., p.29-50. Podemos também encontrar as idéias do autor em relação a Braverman em: CASTRO, N. A, GUIMARÃES, A, S. A (1991). "Além de Braverman, depois de Burawoy: vertentes analíticas na sociologia do trabalho". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: Anpocs, nº.17, ano 6, out., p.44-52.

produção. Silva enfatiza que os autores enfocaram apenas o processo de trabalho e negligenciaram o papel da produção em massa e dos mercados de consumo em massa. Carvalho e Schmitz, ao reforçarem o caráter seletivo, afirmaram que teria aumentado o número de trabalhadores semiqualeificados nas indústrias pesquisadas. Já Silva, assinala que houve redução de trabalhadores não qualificados que foram substituídos na produção, pela introdução de dispositivos automáticos. A controvérsia sobre a questão da qualificação continuava e, segundo esta autora: *“As transformações tecnológicas geradas pela industrialização não levaram à perda de qualificação pelos operários. Pelo contrário, um emprego na indústria significava uma aquisição de qualificação para os trabalhadores rurais, que se transformaram sobretudo em mão-de-obra industrial semiqualeificada”* (ibid., p.219).

É fato que a incorporação de mão-de-obra rural nos regimes fabris provocou, no País, aumento das qualificações, ao permitir a migração de grandes contingentes populacionais de regiões rurais para os grandes centros urbanos, como é o caso do ABC paulista estudado pelos autores. Todavia, a nosso ver, o que se deve discutir é o caráter desta qualificação, utilizando-se, para tanto, de comparações com outros países. Em estudos no início dos anos 80, FLEURY (1982)¹⁹⁴, analisando o caso das indústrias mecânicas, detectou que elas privilegiavam a desqualificação e a rotatividade na organização do trabalho.

Em outro trabalho CARVALHO (1994:120)¹⁹⁵, comparando o desenvolvimento da indústria brasileira, chama o trinômio: baixos salários, alta rotatividade e força de trabalho pouco qualificada, como o uso predatório dos recursos humanos, evidenciando assim o *gap* que nos separa dos países de industrialização avançada. Segundo o autor, isto se explica pelo fato de que a industrialização brasileira privilegiou a ocupação do mercado interno, com a exploração de recursos naturais abundantes e mão-de-obra barata e descartável, ao contrário de construir uma capacitação tecnológica estruturada

¹⁹⁴ FLEURY, A. C. C. (1982). "Rotinização do trabalho: o caso das indústrias mecânicas. In: FLEURY, A.C.C, VARGAS, N. (orgs). *Organização do Trabalho*. São Paulo: Editora Atlas.

¹⁹⁵ CARVALHO, R.Q. (1994). "Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação". In: FERRETTI *et al.* (orgs). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 93-123.

sobre recursos humanos e organizações qualificadas, que permitissem um salto qualitativo face aos desafios do cenário mundial.

Em uma pesquisa junto às empresas da indústria mecânica de São Paulo, LEITE (1985)¹⁹⁶ tenta responder à questão da desqualificação/qualificação em face da introdução de equipamentos de base microeletrônica. Conforme assinala, tanto empresários como trabalhadores ouvidos na pesquisa confirmaram que as novas tecnologias exigem reativação/acréscimo de conhecimentos/habilidades, o que resulta em aprimoramento profissional do indivíduo. A autora ressalta que: “(...) é justamente, segundo os empregados, a principal vantagem da mudança ocupacional. Em sua opinião - a dos operários -, o acesso às NT (Novas Tecnologias) lhes abre novas e melhores perspectivas de trabalho, além de lhes garantir o emprego, na firma ou no mercado”. (ibid., p.105, grifos nossos). Conclui a autora que os novos profissionais do Comando Numérico se consideram e são considerados pela empresa como uma nova elite, com *status* próprio.

No entanto, passados quase 20 anos deste debate, estes temas retomam agora com mais intensidade. Em pesquisa realizada para o *World Economic Forum* (WEF), preparatória para o encontro anual dos empresários que ocorre todos os anos no mês de janeiro em Davos na Suíça, executivos de 59 países opinaram sobre temas que atrapalham os seus negócios. Surpreendente é a avaliação brasileira que afirma ser satisfatória a legislação trabalhista, principalmente depois das mudanças introduzidas pelos últimos governos, que permitiram flexibilizar¹⁹⁷ melhor as relações de trabalho. Aparecem como problemas questões que foram largamente utilizadas nos últimos anos pelas empresas: “(...) o ponto frágil do Brasil em relação ao mercado está nas mãos do governo: a qualificação da mão-de-obra, devido à baixa taxa de escolaridade, ao alto grau de analfabetismo, ao

¹⁹⁶ LEITE, E.M. (1985). *Novas tecnologias, emprego e qualificação na indústria mecânica*. São Paulo: SENAI (DN-DR/SP), jun. Mimeo, 111 p.

¹⁹⁷ Esta questão diz respeito as medidas recomendadas pelos organismos multilaterais, enfocadas no Capítulo 2 da nossa pesquisa. Desde o início da década de 90 do século XX, o Brasil vem realizando significativas mudanças na legislação trabalhista no sentido de atender aos princípios da flexibilização. Para tanto, foram introduzidas medidas com o objetivo de desregulamentar o Capítulo 7 da Constituição Federal e artigos da CLT. Entre estas destacam-se: a desindexação salarial, participação nos lucros ou resultados das empresas, cooperativas profissionais, contrato por prazo determinado, banco de horas, trabalho em tempo parcial, entre outras. Uma descrição destas medidas pode ser obtida em: KREIN, J. D., OLIVEIRA, M. A., (1999). “Mudanças Institucionais e Relações de Trabalho: as iniciativas do governo FHC no período de 1995-1998”. In: *Anais do VI Encontro Nacional de Estudos do Trabalho*. Belo Horizonte: ABET, p. 639-71.

*pouco treinamento e à baixa qualidade do sistema de educação do primeiro e segundo graus (...)”*¹⁹⁸.

Retomando a controvérsia, salientada anteriormente, travada pelos autores que estudaram tais mudanças no interior das empresas, é nítida a idéia de que a inovação que se gestava já nas décadas de 80 e início dos anos 90 do século XX, na realidade, não iria afetar a todos os trabalhadores. Ou seja, a introdução de novos equipamentos microeletrônicos que permitem organizar a produção de forma flexível, ao contrário do uso de máquinas especializadas e produção de bens estandarizados, iriam afetar apenas uma parcela dos trabalhadores, o que podemos chamar de *core workers*, ou o núcleo principal dos trabalhadores da empresa. Este fato faz com que, a partir dos anos 90, com o processo de globalização e as políticas de abertura operadas pelos Estados nacionais, a transformação tecnológica e sua repercussão sobre os processos produtivos, resultem em um certo consenso sobre a valorização do trabalho qualificado no setor produtivo. No entanto, com limitações, pois no modelo de especialização flexível definido por Piore & Sabel (1984)¹⁹⁹ não é regra que as pequenas e médias empresas integradas à empresa-mãe sigam o mesmo comportamento.

Este tema, aliás, foi destacado por Leite em duas oportunidades²⁰⁰, onde afirma que mesmo entre o *core* da força de trabalho na indústria japonesa ocorre intensificação dos ritmos, dependência com relação à empresa e elevadas jornadas de

¹⁹⁸ BARBOSA, F. (2000). “Multinacionais aprovam CLT - pesquisa do World Economic Forum, feita com executivos de 59 países, aponta legislação brasileira como satisfatória”. *Jornal do Brasil - Economia*. Rio de Janeiro, 17/01/2000. A análise dos dados da pesquisa realizada no Brasil pela Fundação Dom Cabral de Minas Gerais é do economista Hugo Gama Cerqueira da Faculdade de Administração e Ciências Econômicas da UFMG. Segundo ele: “as demissões têm um custo relativamente baixo. O FGTS que substituiu a antiga estabilidade não é um custo vinculado a demitir, mas um custo que se mantém apenas enquanto houver vínculo empregatício”. Ele prossegue recomendando: “devem-se enfatizar políticas voltadas a aumentar a qualificação da mão-de-obra e melhorar a qualidade dos postos de trabalho, em vez de qualquer tentativa de aumentar ainda mais o grau de flexibilidade do mercado de trabalho”.

¹⁹⁹ PIORE, M., SABEL (1984). *The second industrial divide: possibilities for prosperity*. Nova Iorque. Basic Books.

²⁰⁰ LEITE, M.P. POSTHUMA, A. C. (1996). “Reestruturação produtiva e qualificação: reflexões sobre a experiência brasileira”. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: Revista da Fundação SEADE, (10)1, jan-mar, p. 63-76; LEITE, M. P. (1996). “A qualificação reestruturada e os desafios da formação profissional”. *Novos Estudos*. CEBRAP: São Paulo, nº 45, jul., p.79-96.

trabalho e cujo *core* também só se mantém com discriminações de gênero e etnia, para o qual Hirata²⁰¹ há bastante tempo vem chamando de divisão sexual do trabalho.

O novo modelo de organização da produção, especializado e flexível, é assim caracterizado: “(...) no plano de organização da produção, a fábrica flexível; no plano da hierarquia das qualificações, o operário proudhoniano; e, no plano da mobilidade dos trabalhadores, o trabalhador temporário, isto é, a possibilidade de variar o emprego e o tempo de trabalho em função da conjuntura” (BOYER, 1986:237, apud HIRATA, 1994:125)²⁰².

Observando este movimento e as tendências sinalizadas com a conformação do processo de reestruturação produtiva em curso, BRUNO (1996:97) assinala as seguintes características exigidas dos trabalhadores: i) escolaridade crescente; ii) experiência no exercício da função, o que implica conhecimento tácito, relacionado com a subjetividade do trabalhador; iii) capacidade de tomar decisões e prevenir desajustes operacionais; iv) capacidade de comunicação; v) habilidade manual para utilização eficiente de equipamento e instrumentos de trabalho de alta precisão técnica; vi) capacidade de inovação no âmbito da(s) atividade(s) desempenhadas; vii) capacidade de conhecimento por simbolização de selecionar e relacionar informações várias; viii) capacidade de assimilação de códigos e normas disciplinares e comportamentais, articulando, ainda, aspectos de personalidade e atributos relativos à condição étnico-cultural, de gênero e generacional.

Segundo ela, a partir destes elementos é possível detectar a tendência à formação de quatro grandes grupos de trabalhadores:

“1. formado pelos trabalhadores com qualificações complexas e estratégicas, com relativa segurança no emprego, boas perspectivas de promoção e de aprimoramento profissional e com direitos previdenciários. Este segmento deve atender às expectativas de ser adaptável e multifuncional. Apesar disto, não está imune ao processo de desvalorização que a dinâmica do capitalismo tem imposto aos trabalhadores. O trabalhador, para permanecer no emprego, hoje, deve fazer o trabalho realizado anteriormente por outros trabalhadores. Daí, as exigências de polivalência ou multifuncionalidade que são garantidas

²⁰¹ HIRATA, H. (1986). "Vida reprodutiva e produção: família e empresa no Japão". In: *O sexo do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.63-78.

²⁰² HIRATA, H. (1994). "Da polarização das qualificações ao modelo da competência". In: FERRETTI *et al.* (orgs). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis-RJ: Vozes, p.124-38.

- pela qualificação exigida do trabalhador, que funcionam como pré-requisitos daquelas;*
2. *formado por trabalhadores em tempo integral, porém, com habilidades e atributos facilmente encontráveis no mercado de trabalho. Este segmento tende a ter alta rotatividade e insegurança no emprego, o que aumenta o desgaste físico e mental e leva a um processo cumulativo de desvalorização que o exclui do mercado de trabalho mais cedo;*
 3. *formado por trabalhadores com qualificações pouco valorizadas no mercado de trabalho e que trabalham em regime de tempo parcial, como trabalhadores eventuais, com pouca segurança no emprego. Esta é a categoria de trabalhadores numericamente superior às demais já referidas e tende a crescer, vindo a expandir a economia paralela, na qual uma grande parcela de seus integrantes tende a vir a inserir-se. Neste contingente incluem-se os trabalhadores autônomos que, de forma geral, recebem vencimentos monetários iguais ou até superiores aos trabalhadores em tempo integral, mas não têm os direitos trabalhistas e outros benefícios dos trabalhadores permanentes;*
 4. *formado pelos desempregados, cuja condição não mais se caracteriza como de desemprego temporário ou friccional, mas de desemprego permanente ou de longo prazo, que implica destruição de capacidade de trabalho devido à desutilização no processo de trabalho. Este desemprego tem atingido sobretudo, os trabalhadores de maior e de menor faixa etária, assim como os imigrantes, negros, e os segmentos de menor qualificação ou portadores de capacidades facilmente encontráveis no mercado de trabalho”.*

As questões colocadas pela autora são facilmente comprováveis nas pesquisas domiciliares de emprego realizadas no País. Tomando por base a PED da Região Metropolitana de São Paulo, realizada pelo DIEESE-SEADE, temos que o mercado de trabalho só não está pior porque 15% dos que tiveram alguma experiência de trabalho²⁰³ passaram para a condição de inativos, se não a taxa de desemprego seria superior a 21%. Analisando os dados da PED, observa-se também que em 10 anos, na indústria, cujas relações de trabalho são mais formalizadas, dobrou o número de trabalhadores sem carteira ou autônomos, passando de 6,4% para 14,6% e de 7% para 14,2%, respectivamente. A proporção dos trabalhadores com carteira assinada diminuiu de 82% dos ocupados para 64,5%, uma redução de 21%.

²⁰³ WATANABE, M. I., BRANDÃO, S. M. C. (1997). “Mobilidade Ocupacional nos anos 90: uma análise da Região Metropolitana de São Paulo. In: *Anais do XXV Encontro Nacional de Economia*. Recife: ANPEC, p.1219:35. Para chegar a estes dados, as autoras analisaram os primeiros 6 anos da década de 1990. Além deste encontra-se essa discussão em: “Informalidade é uma bomba para a previdência”. *O Estado de São Paulo - Economia*. São Paulo, 29 agosto 1999, p. B3.

4.4 - A empresa qualificante na visão da administração

Do ponto de vista do capital a difusão dos novos requisitos no trabalho foi estimulada por uma vasta literatura, principalmente dos *best-sellers* apresentados pelo mercado²⁰⁴, tornando-se o receituário que baliza as transformações postas em prática pelas organizações do Mundo todo atualmente. Notadamente vamos encontrar essa difusão entre autores da área da administração como Peter Drucker, no seu *Administrando em Tempos de Mudança*; Osborne e Gaebler, em *Reinventando o Governo*; Lester Thurow, *Cabeça a Cabeça*; P. Aburdene e J. Naisbitt em *Megatendências para as Mulheres*, G.H. Prahalad em *Competindo pelo Futuro*. Todos estes autores têm enfatizado a questão da educação como a chave do sucesso. Seja como fator de competitividade do País, seja da empresa, o tema educação aparece com destaque na avaliação destes autores.

No novo padrão de organização desenhado por estes autores, as empresas exercem papel fundamental. A informação, o conhecimento e a criatividade são recursos estratégicos e neste sentido estariam constituindo-se num tipo de organização voltada constantemente para o aprendizado, que constitui a chamada *learning organization*, a que nos referimos anteriormente.

“A nova empresa difere da velha tanto nos objetivos como nos seus pressupostos básicos. Na época industrial, quando o recurso estratégico era o capital, o objetivo da companhia podia ser apenas obter lucros. Mas na era da informação, o recurso estratégico é a informação, o conhecimento, a criatividade. Só há um modo de uma empresa ter acesso a esses bens - através das pessoas em que tais recursos residem... Assim, o pressuposto básico da empresa reinventada é que as pessoas - o capital humano - são o seu bem mais precioso (NAISBITT, 1987, et al., apud ALMEIDA, 1993:18, et al.).

Na teoria da administração, Peter Drucker talvez seja um dos primeiros autores a enfatizar a emergência de um novo modelo de organização, baseado em trabalhadores mais instruídos. Para ele, essa elevação do grau de instrução é que vai permitir a mudança das organizações, que serão impulsionadas pela tecnologia de informações. Conforme o autor, o mundo do trabalho requererá crescente autodisciplina e

²⁰⁴ Aqui nos referimos à chamada “literatura de aeroporto” constituída por uma extensa lista de títulos girando em torno de temas afins da área de recursos humanos publicados pelas editoras cariocas: Campus e Objetiva e a paulista Makron Books.

maior ênfase em responsabilidades individuais. A organização do futuro pode ser comparada a um hospital, em que especialistas liderados por um chefe têm uma missão, a de cuidar da cura de doenças, através de trabalhos por equipes *ad hoc*, sem gerentes intermediários. Essas organizações baseadas em informações serão construídas sobre objetivos comuns claros, que podem ser traduzidos para ações claras. Cada membro assume responsabilidades e exerce o autocontrole sobre suas atividades. A idéia de que o poder tende a migrar para os detentores das informações, ou do conhecimento é constante em várias outras obras recentes (KLERING, 1994:63-5)²⁰⁵.

Na obra *Powershift: as mudanças do poder*, Alvin Toffler enfatiza o papel crucial do conhecimento na estrutura de poder das organizações. O autor aponta que o fato mais importante da nossa era tem sido o surgimento de um novo sistema para a criação de riqueza, baseado não mais em músculos, mas na mente. Esse conceito diverge radicalmente da visão do “bom trabalhador, Schmidt”, de Taylor. Toffler acentua que a revolução da informação tende a derrubar os cubículos e os canais da tradicional burocracia, à medida que a informação flua livremente.

Os sociólogos alemães H. Kern e M. Schumann, (1984, *apud* VALLE, 1996:215)²⁰⁶ afirmam que a “polarização das qualificações”, típica da grande indústria até os anos 70, não interessa mais às empresas avançadas. Com base em amplo trabalho empírico afirmam que na indústria alemã as empresas encontram-se numa situação onde tanto o mercado quanto o produto tornaram-se incompatíveis com uma racionalização segundo o modelo taylorista. Portanto, é a própria valorização do capital que exige uma nova visão do uso da mão-de-obra. Segundo os autores:

“(...) a racionalização capitalista das forças produtivas chegou a um ponto em que a gerência capitalista só pode aumentar sua eficiência através de um relaxamento da divisão do trabalho. O ótimo econômico não é mais obtido através de uma redução extrema do trabalho vivo, ou de uma degradação cada vez maior das qualificações. Os novos conceitos de produção significam uma reintrodução da inteligência produtiva nas oficinas”.

²⁰⁵ KLERING, L. R. (1994). *A transformação nas organizações de processamento de dados*. São Paulo. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo - USP.

²⁰⁶ VALLE, R. (1996). “As empresas industriais brasileiras e suas necessidades de mão-de-obra: a influência da qualidade do emprego”. In: CAMARGO, J. M. *Flexibilidade do Mercado de Trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro. FGV, p.203-43.

Utilizando a definição de FLEURY (1989:44)²⁰⁷, “(...) o novo modelo de empresa é a integrada (homens, equipamentos e informações) e flexível, que responde eficazmente às rápidas mudanças que ocorrem no ambiente”. Ela exige trabalhadores que se integrem ao processo produtivo, opinem, apresentem sugestões, sejam elementos ativos da organização. Este novo desafio colocado para as empresas fez surgir uma nova gestão dos Recursos Humanos. A visão estratégia da empresa envolveu todos os setores e principalmente a área de Recursos Humanos, pois ela tem uma particularidade que a distingue das outras, “(...) pois não só trata da estratégia da empresa, como também cuida do envolvimento das pessoas para atingir os objetivos organizacionais, sem os quais a estratégia não terá sucesso” (ALMEIDA, 1993:14)²⁰⁸.

A construção desse conceito sob a denominação das competências foi assumida e aconselhada pelos organismos internacionais. Em um documento no início da década de 1990, a CEPAL/UNESCO²⁰⁹ afirma:

“La introducción de nuevos procesos de producción exige a los operarios poseer tres nuevas aptitudes: en primer lugar, la capacidad de cumplir en forma simultánea las exigencias de calidad del producto, y de plazo de producción (fecha de entrega); segundo, la capacidad de encargarse, como parte de un equipo, de regular los flujos de producción, tanto en función de la demanda, como de la necesidad de optimizar el uso de los recursos humanos e instalaciones físicas de que dispone la firma en un momento dado Las últimas condiciones necesarias para desempeñarse bien son la flexibilidad y la capacidad de asimilar nuevas normas y situaciones”.

Sobre este tema e prevendo os limites da sua aplicabilidade nos países latino-americanos é bom termos presente também a resolução do CINTERFOR/OIT²¹⁰:

²⁰⁷ FLEURY, A. C.C. (1989). “Automação na indústria metal-mecânica: tendências da organização do trabalho e da produção”. *Revista de Administração*. São Paulo 24(3):39-51, julho/setembro.

²⁰⁸ ALMEIDA, M.I.R de, TEIXEIRA, M.L.M., MARTINELLI, D.P (1993). “Por que administrar estrategicamente recursos humanos”. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: FGV (33)2:12-24, março/abril.

²⁰⁹ CEPAL/UNESCO/OREALC (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago do Chile, p.84.

²¹⁰ O Centro Interamericano de Investigação sobre Formação Profissional (CINTERFOR) é um órgão da Organização Internacional do Trabalho - OIT com sede em Montevidéu/Uruguay, fundado em 1964 e tem como objetivo a difusão e melhoria da formação profissional na América do Sul e Caribe. O texto a que nos referimos é do seu diretor: WEINBERG, P.D. *La construcción de una nueva institucionalidad para la formación*. Mimeo, s/ed. Resenha da 32ª Reunión de la Comisión Técnica de Cinterfor. Ocho Ríos, Jamaica. Outubro, 1995.

“(…) academias y agencias que responden a viejos esquemas de una organización fordista y taylorista del trabajo no están en condiciones de desarrollar las nuevas competencias que requiere una economía abierta a las corrientes del comercio internacional, altamente competitiva; el enfoque reduccionista basado en la capacitación para calificaciones, se ve superado por el abordaje que se hace desde instituciones y escuelas innovadoras. La razón es simple, las competencias “modernas” no se enseñan en un curso solamente, sino que son el reflejo de un ambiente productivo, empapado en la atmósfera de las empresas, en los códigos de conducta y funcionamiento que operan en la realidad, en la incorporación de las pautas de trabajo y de producción. En fin: sólo una propuesta donde se articulan educación/formación, con trabajo y tecnología, en un adecuado ambiente, puede ser el mecanismo por el cual se transmitan los valores, hábitos y los comportamientos inherentes a las modernas competencias requeridas a trabajadores, técnicos y profesionales en las actuales circunstancias históricas”.

Em uma pesquisa junto a empresas do setor de autopeças GITAHY (1991:20)²¹¹ detectou uma maior preocupação dos gerentes de RH com relação a esta área, onde a estratégia de recursos humanos passa a integrar os negócios da empresa e observou também uma tendência das empresas trabalharem com uma força-de-trabalho mais reduzida e mais qualificada.

Em um trabalho para o ECIB²¹², a questão aparece como sendo a mudança de um padrão extensivo em mão-de-obra semiquificada, para outro baseado no uso intensivo de mão-de-obra qualificada, onde o requisito é o maior envolvimento e capacidade de decisão dos trabalhadores, é crescente nas organizações modernas (GITAHY, *et al.*, 1993:27)²¹³. Os autores enfatizam a questão das novas qualificações do trabalho como resultado da produção flexível.

²¹¹ GITAHY, L., RABELO, F. (1991). “Educação e desenvolvimento tecnológico: o caso da indústria de autopeças”. *Textos para Discussão*, n.11, 30p. Campinas-SP. Instituto de Geociências-DPCT. Unicamp.

²¹² Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira. Este trabalho foi encomendado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, através da FINEP no âmbito do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PADCT em 1994. Resultou de uma ampla pesquisa em 661 empresas industriais e de 32 workshops com a presença de quase duas mil pessoas entre pesquisadores, empresários e técnicos do governo. Teve o objetivo de esquadrihar a estrutura produtiva brasileira e foi realizado pelo Instituto de Economia da Unicamp e o Instituto de Economia Industrial da UFRJ. Um resumo do trabalho pode ser encontrado em: COUTINHO, *et al.* (1994). *Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira*. Campinas-SP. Papirus, Editora da Unicamp. Também encontra-se referências em: FERRAZ, *et al.* (1996). *Made in Brazil: desafios competitivos para a indústria*. Rio de Janeiro. Campus.

²¹³ GITAHY, L., RABELO, F., LEITE, M.,P. (1993). “Relações de trabalho, política de recursos humanos e competitividade: reestruturação produtiva e a empresa. In: *Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira*. Nota técnica do Bloco. “Condicionantes sociais da Competitividade. Campinas-SP.

“(...) Na realidade, a própria produção flexível, variada e em pequenos lotes, que caracterizaria a “especialização flexível”, seria responsável pela necessidade de mão-de-obra mais qualificada, na medida em que o reduzido tamanho dos lotes tornaria ineficaz a rígida separação entre concepção e execução, em virtude do fato de que os erros cometidos pelo pessoal encarregado da concepção (que são sempre muito grandes em função de sua pouca experiência na produção) não poderiam ser diluídos pela enorme quantidade de produtos fabricados, como produção em massa” (Gitahy, et al.p.56).

As competências para o trabalho definem o perfil do trabalhador de “tipo novo”, e foram assim resumidas por (FOGAÇA *et al.*, 1993:92-3)²¹⁴:

- i) *capacidade de leitura e compreensão de textos, para a leitura de manuais, formulários, painéis eletrônicos etc.;*
- ii) *capacidade de redigir comunicados, documentos, relatórios;*
- iii) *capacidade de falar e de se comunicar com seus superiores hierárquicos, com colegas e com subordinados;*
- iv) *capacidade para trabalhar em computação, interpretar números, fazer medições de tempo, distâncias, volume etc.;*
- v) *habilidade para entender, organizar e analisar problemas quantitativos;*
- vi) *capacidade de identificar e definir problemas, formular alternativas, equacionar soluções e avaliar resultados;*
- vii) *criatividade, iniciativa, inventiva, uso da intuição e do raciocínio lógico, transformando idéias em aplicações práticas;*
- viii) *auto-estima, motivação e capacidade de assumir responsabilidades;*
- ix) *capacidade de negociar e contra-argumentar, espírito de colaboração e aglutinação.*

Os autores destacam que o novo estágio alcançado pelas organizações requer um trabalhador que pense mais e execute menos, o que significa que o seu bom desempenho depende muito mais da criatividade, da capacidade de raciocínio, do que respostas motoras a um processo comandado pela máquina (*ibid.*, p.95-6).

Com relação às empresas, o que as informações mostram é que elas privilegiam ainda a forma *on the job*. Pesquisa recente (BNDES, CNI, SEBRAE, 1996:30-1) mostrou que esta é a principal característica de treinamento empregada pelas empresas, sendo que entre as micro e pequenas empresas ela é mais acentuada. Muito embora as grandes caminhem para novas formas de treinamento, estas ainda enfatizam aspectos necessários ao desenvolvimento das atividades em serviço.

²¹⁴ FOGAÇA, A., EICHENBERG, C. L. (1993). “Educação básica e competitividade”. In: as bases do desenvolvimento moderno: *Fórum Nacional. Educação e Modernidade*. São Paulo. Nobel, p.83-136. A formulação original foi extraída de: ALEXIM, J. C. (1992). “Las Nuevas Fronteras de la Formación Profesional”. OIT, *Revista Critica e Comunicación*. Lima/Peru, Maio.

Em outra pesquisa realizada, esta por ABRAMO (1995)²¹⁵, em quatro países da América Latina (Argentina, México, Brasil e Chile) e em empresas de dois setores industriais (metal-mecânica e alimentação), mostrou que a reestruturação, sob o foco da organização do trabalho, tem recaído basicamente sobre a simplificação de tarefas, o que tende a reforçar as características tayloristas do trabalho. Esta pesquisa acaba corroborando com as citadas anteriormente, pois de uma lista de habilidades básicas e específicas que os trabalhadores deveriam ter, os gerentes e diretores entrevistados focalizaram principalmente questões específicas do que gerais.

Observamos que as pesquisas realizadas na região apontam na mesma direção a que SCHWARTZ (1998) refere-se quando afirma haver um deslizamento do tema qualificação à competência. E muito daquilo que se apresenta como “novo” na realidade não passa de novos significados dados aos já existentes.

Encontramos já em 1943 questões semelhantes apontadas pela Comissão Brasileiro Americana de Educação, que definiu a função da eficiência do trabalho a partir de Allen & Richards, segundo dois quadros²¹⁶: a) das categorias ocupacionais e profissionais; b) dos fatores que interferem na formação. Os fatores são assim explicitados: **G**-conhecimentos gerais, **T**-conhecimentos tecnológicos, **M**-habilidade manual e suas aplicações, **E**-conhecimentos específicos, **A**-senso administrativo, **S**-senso social. Na última coluna (Quadro-2 a seguir) está o somatório dos 100 pontos atribuídos a cada categoria, que se distribuem pelos fatores identificados anteriormente, segundo a intensidade com que, tendo em vista a diferença das funções e responsabilidades, influenciam o sentido, o nível e o conteúdo da formação. Os pontos são distribuídos para os seguintes níveis: técnico industrial, mestres, oficial, operador e operário cujos fatores tem a seguinte ponderação:

²¹⁵ ABRAMO, L. (1995). “Las Transformaciones em el Mundo del Trabajo: Escolaridad y Calificación en un Contexto de Cambio Tecnológico”. In: *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. Montevideo-Uruguay: CINTERFOR, nº 130, p.29-51, enero-marzo.

²¹⁶ A descrição e os quadros a seguir foram adaptados a partir de: VIANNA, A. C. (1970). *Educação Técnica*. Brasília. MEC/Diretoria da Educação e Cultura, p. 43-45.

Quadro 2 – Quadro de Fatores Ponderados

CATEGORIAS	FATORES						Total de Pontos
	G	E	T	M	A	S	
Técnico Industrial	20	20	15	25	10	10	100
Mestre	15	15	10	35	15	10	100
Oficial	10	10	10	60	5	5	100
Operador	5	-	5	80	5	5	100
Operário	5	-	-	90	-	5	100

Quadro 3 - Descrição dos Fatores

Cód.	Fatores	Conhecimentos gerais e específicos
G	Geral	Comunicação oral e escrita em língua nacional e entendimento de língua viva estrangeira. Ciências básicas
E	Específico	Ciências aplicadas. Representação gráfica e interpretação
T	Tecnológico	Tecnologia de máquinas, ferramentas, materiais e processos
M	Manual	O quanto de habilidade manual exigido em qualquer âmbito
A	Administrativo	Capacidade de avaliar as particularidades do trabalho para obter resultados rápidos. Elementos de economia, contabilidade e organização do trabalho
S	Social	Relações humanas e práticas educativas. Capacidade de cumprir com os deveres da ocupação e conseguir relações harmoniosas com as chefias e colegas para um clima de moralidade no ambiente de trabalho

O SENAI, a partir destas descrições, adaptou e quantificou cada um destes fatores para diferentes postos de trabalho na indústria em seus manuais de treinamento. Para o posto de cronometrista²¹⁷, as empresas exigiam dos trabalhadores qualidades como as de serem: “*vendedores de idéias a serem postas em prática. Precisam porém ser capazes de venderem essas idéias primeiro a si próprios*”. Quanto à escolaridade, a empresa exigia o nível ginásial ou inferior, porém, para posições mais “qualificadas” só engenheiros norte-americanos pois a instrução daqui ainda não é era comparável com a de lá.

Assim, no sentido de tentar uma aproximação entre o que vigia na época da qualificação como exigência dos trabalhadores para ocuparem um posto de trabalho e o que está sendo apresentado hoje, como a competência necessária aos “novos trabalhadores”, nas empresas, apresentamos o quadro a seguir, cujas correspondências parecem fazer sentido nos dias de hoje ao que era necessário no modelo taylorista:

²¹⁷ Bruce Payne & Associados (1959). *Manual de Treinamento da Engenharia Industrial*. Brasil., Mimeo.

Quadro 4 - Agrupamento Segundo as Formulações Apresentadas

Formulação da Bruce & Paine	Formulação atual, segundo FOGAÇA
i) deve possuir uma personalidade agradável;	iv) capacidade de negociar e contra-argumentar, espírito de colaboração e aglutinação;
ii) ter tato no convívio com inferiores e superiores;	iii) capacidade de falar e de se comunicar com seus superiores hierárquicos, com colegas e com subordinados;
iii) não deve ser metido a discussões e deve saber dominar seus nervos;	viii) auto-estima, motivação e capacidade de assumir responsabilidades;
iv) saber trabalhar independentemente;	
v) ser justo;	vi) capacidade de identificar e definir problemas, formular alternativas, equacionar soluções e avaliar resultados;
vi) deve ser honesto e firme nas decisões;	v) habilidade para entender, organizar e analisar problemas quantitativos;
vii) saber julgar com imparcialidade;	iv) capacidade para trabalhar em computação, interpretar números, fazer medições de tempo, distâncias, volumes, etc; vii) criatividade, iniciativa, inventiva, uso da intuição e do raciocínio lógico, transformando idéias em aplicações práticas;
viii) saber calcular rapidamente e com precisão;	
ix) ser bom observador;	i) capacidade de leitura e compreensão de textos, para a leitura de manuais, formulários, painéis eletrônicos, etc. ii) capacidade de redigir comunicados, documentos, relatórios;
x) persistente e enérgico e deve gostar do trabalho na indústria.	

Ao realizar uma análise da formulação de Allen & Richards, que o SENAI adaptou no Brasil, BRYAN (1983:115)²¹⁸ toma por referência as formulações de Auguste Le Bon e trazidas por Le Chatelier, para destacar que o mecanismo da educação na visão do taylorismo consiste em fazer passar um certo número de atos do domínio consciente para o do inconsciente, aliás, elementos que estão presentes na formulação da organização qualificante apresentada por Zarifian. E inspirado em Althusser, BRYAN (*ibid.*, p. 116) conclui que “(...) formar o trabalhador eficiente significa dotá-lo de habilidades técnicas e um ‘habitus’ inconsciente que o faça submisso às relações sociais da produção dominantes. (...)”.

Conforme a aproximação que realizamos entre as características que os trabalhadores deveriam ter, apontada em diferentes períodos, conclui-se que aquilo que SCHWARTZ (1998) nos apresenta como sendo as competências humanas, também

²¹⁸ BRYAN, N., A., P. (1983). *Educação e Processo de Trabalho: contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil*. Campinas. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

apareciam no período em que a organização da produção era baseada no taylorismo, apenas com objetivos mais modestos como ele mesmo diz. Também, conforme nos apresenta ROSA (1998), é condizente com o que poderíamos chamar de aprimoramento ou reproposição, nas palavras da autora, do ideal político taylorista. Acreditamos não haver uma ruptura do taylorismo como se enfatiza, ou que se esteja exigindo novos “atributos” no trabalho; ocorre ao contrário, como nos apontaram também autores como Friedmann e Naville. Não é o trabalhador que não tem “atributos”, é o capital que está exigindo cada vez mais do trabalhador, exigência esta que vai no sentido de que ele seja mais “submisso” ao novo ideal de empresa, o da empresa como organização qualificante. Em tese é isso que dá sustentação ao intenso debate que se trava sobre a competência e que foi configurado, como veremos no Capítulo a seguir, no âmbito de programas governamentais como o PLANFOR.

CAPÍTULO - 5 O MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO DO BRASIL COMO *DISSIMULADOR* DE NOVOS “CONCEITOS” EM EDUCAÇÃO

Antes de passarmos a refletir sobre o papel do Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil na difusão e *dissimulação* dos “conceitos” que analisamos anteriormente, vamos abordar os mecanismos legais que organizaram o ensino profissional nos últimos 50 anos do século XX. Este período coincide com a problematização apresentada anteriormente e também é característico da fase de consolidação da indústria brasileira. Veremos que as medidas introduzidas no campo educacional guardam estreita relação com as transformações que se processam na economia. Feita esta retrospectiva, que tem o objetivo de organizar nosso pensamento, vamos tratar especificamente das políticas desenvolvidas pelo Ministério do Trabalho e como elas foram sendo apropriadas pelo campo da educação.

5.1 - A Trajetória da Educação Profissional

A determinação constitucional relativa ao ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado teve origem na Constituição de 1937 do Estado Novo no seu artigo 129. Este preceito, no dizer de WEREBE (1994:57)²¹⁹, tinha o objetivo de atender às demandas do desenvolvimento econômico, que exigiam cada vez mais trabalhadores qualificados. No entanto, não conseguiu ocultar a dicotomia existente no ensino e assim ficou consagrado na lei que o objetivo do ensino secundário e normal era o de “formar as

²¹⁹ WEREBE, M. J. G. (1994). *30 Anos Depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Editora Ática. Série Educação em Ação.

elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, àqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. Esta visão é expressada pelo Ministro da Educação da época, Gustavo Capanema (1890-1985), na exposição de motivos, quando da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei, nº. 4.244, de 09 de abril de 1942.

“É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da Nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso tornar habituais entre o povo”. (Dicionário de Educadores no Brasil, p.186)²²⁰.

A herança dualista não só perdurava com as leis que regulamentaram a Constituição de 1937 como era explicitada nos princípios do Estado Novo, cujo ensino por sua vez, também, deveria ser executado pela *colaboração* das empresas e dos sindicatos de trabalhadores. Com as Leis Orgânicas do Ensino Profissional (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, ensino industrial; Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, ensino comercial), permitiu-se a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais. Ainda em 1942, estabeleceu-se o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, dispôs-se sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Com essas providências, o ensino profissional consolidou-se no Brasil, embora ainda continuasse a ser considerado como uma educação de segunda categoria.

Como nos referimos no Capítulo primeiro, essa questão ocorreu após um intenso debate entre o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, e o Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, Valdemar Galvão. O que teria motivado esta disputa para ver quem administrava o ensino profissional foi uma determinação de Vargas, obrigando as empresas com mais de 500 empregados a construir refeitórios. Mesmo não tendo relação direta com o objeto do decreto, o artigo 4º do Decreto-Lei 1.238, de 2 de maio de 1939,

obrigava-as a realizarem também, “cursos de aperfeiçoamento profissional”. Vargas nomeia o Ministério do Trabalho para fazer este acompanhamento. Capanema trava uma batalha de bastidores, pois seu objetivo era de que o ensino industrial ficasse sob os cuidados da área da educação, uma vez que, na sua opinião, os trabalhadores deveriam ser livres para escolher os rumos a seguir após o término da aprendizagem (SCHWARTZMANN, *et al.*, 2000:252). Já os industriais expressam sua opinião através do presidente da FIESP, Roberto Simonsen, e Euvaldo Lodi, da Confederação Nacional das Indústrias – CNI, afirmando que não iriam assumir este ônus. O presidente Vargas os constringe dizendo que se não assumissem o que fora publicado passaria esta função para os sindicatos de trabalhadores (CUNHA, 2000:42)²²¹. Com o consentimento dos empresários foi criado o SENAI, através do Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, e posteriormente o SENAC, através do Decreto-Lei 8.622, de 10 de Janeiro de 1946. Já o Ministério da Educação trataria de regulamentar o ensino secundário, conforme as leis citadas anteriormente.

Nos anos que se seguem após a criação e consolidação do SENAI e do SENAC, o ensino profissional organizado pelo Estado somente permitirá a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal n.º 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da igualdade e da continuidade dos estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, determinando o fim, pelo menos do ponto de vista formal, da velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”. Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a se equivaler, para fins de continuidade de estudos em níveis subseqüentes.

A Lei Federal n.º 5.692/71, que reformulou a Lei Federal n.º 4.024/61 no tocante ao então ensino de primeiro e de segundo graus, também representa um capítulo

²²⁰ FÁVERO, M. L. A., BRITTO, J. M., (orgs.) (1999). *Dicionário de Educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ – MEC-Inep.

²²¹ CUNHA, L. A. (2000). “O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento”. In: *Coleção Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda. Formação de Gestores e Formadores em Políticas Públicas de Trabalho e Renda: construindo a nova cidadania*. Brasília: Convênio MRE-ABC/MTE-SPPE/FLACSO. CD-ROM.

marcante na história do ensino profissional, ao generalizar a profissionalização do ensino médio, então denominado de segundo grau. Esta Lei, 5.692/71 sofre as influências da TCH, a que nos referimos e também, dos programas que estavam em curso pelo governo do regime de *exceção*, em particular, o MOBRAL. Para WEREBE (1994:69), o que subsidia as modificações na lei é que “(...) *havia insuficiente mão-de-obra de primeiro e segundo graus para atender às necessidades desse desenvolvimento e que a maioria das escolas existentes preparava mal seus alunos (...)*”. Dentre seus efeitos vale destacar que a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por Estados e municípios; a criação de uma imagem da formação profissional como solução para os problemas do emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade.

O ensino profissional, com a Lei n.º 5.692/71, deixou de ser limitado às instituições especializadas. A responsabilidade da oferta ficou difusa e recaiu também sobre os sistemas de ensino público estaduais. A tentativa dessa nova lei foi a de criar uma “escola única” de segundo grau e, segundo CUNHA (1991)²²², tinha o objetivo de instituir uma “política de contenção” de matrículas no ensino superior, canalizando parte dos jovens para o mercado de trabalho.

Esses efeitos foram atenuados pela modificação trazida pela Lei Federal n.º 7.044/82, de conseqüências ambíguas, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau ao substituir a expressão “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”. A substituição, segundo WEREBE (1994:155), visava “(...) *evitar a sujeição da profissionalização às demandas imediatistas do mercado de trabalho e a enfatizar a formação integral do aluno*”. Se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas. Muito rapidamente as escolas de segundo grau reverteram suas “grades curriculares” e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, às

²²² CUNHA, L. A (1991). *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.

vezes, acompanhado de um arremedo de profissionalização. Enfim, a Lei Federal n.º 5.692/71, conquanto modificada pela de n.º 7.044/82, gerou ambigüidades relacionadas ao ensino profissional ao se difundirem, caoticamente, habilitações profissionais dentro de um ensino de segundo grau sem identidade.

A Lei Federal n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, configura, na concepção governamental, a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, ainda, que *“a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”*. A LDB consagra também a expressão educação profissional em oposição ao que antes se chamava de ensino profissional.

Nesse sentido, a estrutura proposta pelo MEC determina que após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional. Nesse contexto, tanto o ensino técnico e tecnológico quanto os cursos sequenciais por campo de saber e os demais cursos de graduação devem ser considerados como cursos de educação profissional. A diferença fica por conta do nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e da respectiva carga horária.

O Decreto Federal n.º 2.208/97, de 17 de abril de 1997, estabelece uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do Mundo do Trabalho.

Ao regulamentar os artigos 39 a 42 (Capítulo III do Título V) e o § 2.º do artigo 36 da Lei Federal n.º 9.394/96, o Decreto Federal n.º 2.208/97 configurou três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico, com objetivos de formar profissionais, qualificar, reprofissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar os

trabalhadores em seus conhecimentos tecnológicos visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

O nível técnico é “*destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio*” (inciso II do artigo 3.º), “*podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este*” (artigo 5.º), sendo que, a expedição do diploma de técnico só poderá ocorrer “*desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio*” (§ 4.º do artigo 8.º).

Esses cursos técnicos poderão ser organizados em módulos (artigo 8.º) e, “*no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional*” (§ 1.º do artigo 8.º). E mais: “*os módulos poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas*” (§ 3.º do artigo 8.º) com uma única exigência: que “*o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos*” (§3.º do artigo 8.º).

De acordo com esses dispositivos, a educação profissional de nível técnico contempla a habilitação profissional de técnico de nível médio, (artigo 3.º, Inciso II e 5.º), as qualificações iniciais e intermediárias (artigo 8.º e seus parágrafos); e, complementarmente, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização (inciso III do artigo 1.º).

Tomada no sentido como se apresenta, a legislação é muito vaga no que se refere aos objetivos que se queria atingir, que é o de instrumentalizar a educação a favor das novas demandas do setor produtivo. Por isso o MEC, através dos avisos ministeriais n.º 382 e 383, de 15 de outubro de 1998, envia ao Conselho Nacional de Educação - CNE a proposta para a criação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*, que foram implementa pela Resolução n.º 04, de 05 de dezembro de 1999 da Câmara de Educação Básica - CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, a partir do Parecer n.º 16, de 05 de outubro de 1999. Nesta Resolução, a partir do Parecer do CNE, é que são aprofundados os “conceitos” em voga exigidos do “novo trabalhador” como empregabilidade, substituído por laboralidade, flexibilidade, etc.

A prova disso é, por exemplo, a definição dos níveis da educação profissional: básico, técnico e tecnológico. As Diretrizes explicitam que para o nível básico não há regulamentação, correspondendo em geral a todos os cursos livres realizados ao longo da vida, cabendo a escola a sua certificação, como previsto na LDB no seu capítulo III, artigo 41: “*O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos*”. E é neste contexto que surge a organização da chamada certificação, que nas diretrizes é bem clara: “*Os certificados e diplomas, entretanto, deverão explicitar títulos ocupacionais identificáveis pelo mercado de trabalho*” (Diretrizes..., p.43). A Resolução traz anexas as matrizes curriculares por área da atividade econômica e nelas são definidas as competências dos futuros trabalhadores. Aqui, observa-se que há uma inspiração no modelo inglês com as *NVQ*.

Particularmente no que diz respeito à certificação, o assunto já vinho sendo discutido pelo CNE desde o Parecer n.º 17, de 03 de dezembro de 1997. Nele já é muito clara a posição que norteará, mais à frente, as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional. Elaborado a fim de dirimir dúvidas sobre a publicação do Decreto 2.208/97, o Parecer de Fábio Luiz Marinho Aidar, integrante do SENAI, dá os contornos do pensamento da instituição, o qual é assumido também pelo próprio Governo. Não por acaso, é o SENAI quem vai promover intercâmbio com o modelo inglês no sentido de estruturar um Centro de Certificação. Sobre a certificação de competências, propriamente dita, o Parecer enfatiza que já está prevista na LDB, bastando aguardar a sua regulamentação. Na justificativa de Aidar há afirmações, às quais estaremos problematizando²²³:

De fato, a certificação de competências está prevista no caput do artigo 41 da LDB, em caráter geral, e no parágrafo único do artigo 11 do Decreto (...). Trata-se de um campo ainda inexplorado em nosso País e essa lacuna precisa ser urgentemente preenchida, tanto para um atendimento flexível e rápido das necessidades do mercado como para uma constante atualização de perfis profissionais e respectivas formas de avaliação de competências (...). As constantes inovações tecnológicas e organizacionais no mundo do trabalho impõem efetivas e rápidas respostas no que se refere aos novos perfis profissionais. (...).

²²³ BRASIL, MEC/SEMTEC-PROEP (2001). “Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional”. Parecer CNE/CEB N.º 17/97 de 03 de dezembro de 1997. Relator: Fábio Luiz Marinho Aidar. *Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília, 5ª edição.

A certificação, já adotada em outros países, é coerente com a política nacional de qualidade, produtividade e competitividade. Certificar profissionais, segundo padrões previamente estabelecidos pelos agentes econômicos e sociais, significa oferecer mais possibilidades de garantia de qualidade de produtos e serviços. (...). (Parecer CNE/CEB N.º 17/97, grifos nossos).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico elaboradas a partir da legislação citada anteriormente, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, depois de mais de um ano de discussão em que ocorreram três audiências públicas – Recife (19/04/1999), São Paulo (17/05/1999) e Brasília (06/06/1999) –, com a participação de representantes da sociedade e onde pontuais alterações foram incorporadas. Na realidade, o MEC tinha uma posição clara e definida já no encaminhamento que fez ao CNE em 1998 e utilizou-se de tais audiências²²⁴ para dar um caráter “democrático” à discussão. No entanto, sua concepção original ficou reafirmada no Parecer do Conselho e cujas diretrizes estão centradas no conceito de competências por área da atividade econômica. As orientações vão no seguinte sentido:

“(...) Do técnico será exigida tanto uma escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente. A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas”. (Diretrizes Curriculares..., p. 22).

²²⁴ As audiências ocorriam tendo como texto guia as diretrizes curriculares que estavam sendo propostas. Era permitida a intervenção de representantes das entidades civis. Aquelas que ousassem contrapor-se ao proposto eram imediatamente rechaçadas pela intervenção dos membros do Conselho Nacional de Educação - CNE, em particular, destaca-se o papel desempenhado por Guiomar Namó de Mello, integrante do CNE e que estava envolvida na definição das diretrizes para a educação desde as que foram elaboradas para o Ensino Médio. Mello é conhecida pelas suas posições a favor das mudanças da educação para atender às demandas do setor produtivo. Foi consultora do Banco Mundial, juntamente com Cláudio Moura e Castro. É dela o parecer que recomenda a aprovação das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e de onde surge o neologismo *estética da sensibilidade*, fortemente inspirado na qualidade total. Têm papel preponderante também nas audiências da Câmara de Educação Básica do CNE, que definiram as Diretrizes da Educação Profissional. Na estrutura do CNE há duas Câmaras: Educação Básica e Educação Superior. As Diretrizes foram tratadas na Câmara de Educação Básica que criou uma comissão especial para analisar a proposta do MEC e transformá-la em Parecer. Esta era composta por Fábio Luiz Marinho Aidar, seu presidente, proveniente do SENAI, o relator, Francisco Aparecido Cordão, do SENAC e a própria Guiomar Namó de Mello. O pensamento do Banco Mundial estava mais do que bem representado por Namó de Mello. BUENO resumiu muito bem em um dos subtítulos do Capítulo 4 do seu livro como eram as dinâmicas das audiências públicas: *Interlocutores privilegiados, espectadores disciplinados e opositores desqualificados*. BUENO, M, S. S. (2000). *Políticas Atuais Para o Ensino Médio*. Campinas-SP: Papirus, p.167-76.

Na chamada educação profissional de nível básico, enquadram-se os cursos articulados pelo PLANFOR e por isso atribuímos a ele o fato de ter *dissimulado* os “conceitos” que estão presentes nas orientações dadas à educação. Além deste nível há outro, denominado de nível tecnológico ou seqüencial, cujo diploma concedido equipara-se ao de nível superior. Estes cursos existiam em pequeno número antes das Diretrizes, mas sofreram um aumento considerável nos últimos anos, basicamente porque o número de anos para se conseguir um diploma equivale a metade do tempo exigido no ensino superior, o que tem gerado preocupações com relação à qualidade dos mesmos²²⁵.

Chamamos a atenção para um dos capítulos das Diretrizes que expressam muito bem a transposição dos “conceitos” do meio produtivo para a área da educação. A exemplo daquilo que nos referimos sobre *laboralidade*²²⁶, o mesmo ocorre no item intitulado: *estética da sensibilidade*. Esse termo já estava presente nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e agora sofre um aprofundamento²²⁷. As orientações para a educação profissional encerram uma série de medidas que foram implementadas na educação, todas avalizadas pelo CNE em discussão com a “sociedade”, desde a educação infantil até a pós-graduação. Destacamos a seguir a elaboração referente ao item da estética que nos parece bastante elucidativo:

Antes de ter o sentido tradicional de expressão ou produto da linguagem artística, a palavra arte diz respeito ao fazer humano, à prática social. A estética, sinônimo de sensibilidade, qualifica o fazer humano na medida em que afirma que a prática deve ser sensível a determinados valores (...).

*(...) Cada profissão tem o seu ideário, que é o que a valoriza, imprimindo o respeito, o orgulho genuíno e a dignidade daqueles que a praticam. Nas profissões, a idéia de perfeição é absolutamente essencial. A obra malfeita não é obra do principiante, mas sim de quem nega os valores da profissão, resultado da falta de identificação com a profissão, da falta de “ethos” profissional. A estética da sensibilidade está **portanto diretamente relacionada com os conceitos de qualidade e respeito ao cliente**. Esta dimensão de respeito pelo*

²²⁵ NUNOMURA, E. (2002). “Crescem os cursos seqüenciais. Mas isso é bom?”. *O Estado de São Paulo – Geral/Educação*. São Paulo, 20 janeiro 2002, A10.

²²⁶ Cf. nota 84 do Capítulo 2.

²²⁷ O termo foi cunhado por Guiomar Namó de Mello no seu parecer em relação as diretrizes curriculares para o ensino médio. Ele está presente na origem das proposições do Banco Mundial. O encontramos também no documento que um dos seus técnicos realizou. Cf. DELORS, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez-MEC. Capítulo 4: os quatro pilares da educação, p. 89-102. As Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio foram aprovadas em 01/06/98 pelo Parecer CEB/CNE n.º 15/98 e instituídas pela Resolução CEB/CNE n.º 3 de 26/06/1998. MEC/CNE (1999). *Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio*. [on-line]. Disponível na Internet: URL: www.mec.gov.br/cne. E também em: CNE(2001). *Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica*. Brasília: CNE, 261p.

cliente exige o desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem feito e acabado, quer na prestação de serviços, quer na produção de bens ou de conhecimentos, não transigindo com o trabalho mal feito e inacabado. (...).

A sensibilidade neste caso será cada vez mais importante porque num mundo de mutações tecnológicas aceleradas o conceito e os padrões pelos quais se aquilata a qualidade do resultado do trabalho estão também em constante mutação. Adquirir laborabilidade nesse mundo é apreender os sinais da reviravolta dos padrões de qualidade e é, inclusive, intuir sua direção. Um exemplo disso pode ser encontrado na diferença entre o conceito de qualidade na produção em larga escala e na tendência contemporânea de produção que atenda a nichos específicos de mercado para oferecer produtos ou serviços que sirvam a segmentos determinados de consumidores.

A estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional, isso significa diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes. Ultrapassado o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada anti-burocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas.

A estética da sensibilidade está em consonância com o surgimento de um novo paradigma no mundo do trabalho, que se contrapõe àquele caracterizado como industrial, operário, assalariado, masculino, repetitivo, desqualificante, poluidor e predatório dos recursos naturais. Identifica-se, dentre outros, por aspectos como a valorização da competência profissional do trabalhador, o ingresso generalizado da mulher na atividade produtiva, a crescente preponderância do trabalho sobre o emprego formal, a polivalência de funções em contraposição a tarefas repetitivas, a expansão de atividades em comércio e serviços, o uso intensivo de tecnologias digitais aplicadas a todos os campos do trabalho e de técnicas gerenciais que valorizam a participação do trabalhador na solução dos problemas, o trabalho coletivo e partilhado como elemento de qualidade, a redução significativa dos níveis hierárquicos nas empresas, a ênfase na qualidade como peça chave para a competitividade num universo globalizado e a gestão responsável dos recursos naturais.

Essa mudança de paradigma traz em seu bojo elementos de uma nova sensibilidade para com as questões que envolvem o mundo do trabalho e os seus agentes, os profissionais de todas as áreas. A educação profissional, fundada na estética da sensibilidade, deverá organizar seus currículos de acordo com valores que fomentem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, abrindo espaços para a incorporação de atributos como a leveza, a multiplicidade, o respeito pela vida, a intuição e a criatividade, entre outros. Currículos inspirados na estética da sensibilidade são mais prováveis de contribuir para a formação de profissionais que, além de tecnicamente competentes, percebam na realização de seu trabalho uma forma concreta de cidadania. Esta ótica influencia decisivamente na mudança de paradigmas de avaliação dos alunos dos cursos profissionalizantes, conduzindo o docente a avaliar seus alunos como um cliente exigente, que cobra do aprendiz qualidade profissional em seu desempenho escolar". (Diretrizes...Edu. Prof., pgs. 26-28, grifos nossos).

Em suma, é essa a trajetória da educação profissional no final do século XX e esse o determinismo ao qual nos referimos no início da nossa pesquisa e esta é a naturalização operada pelas Diretrizes. Observa-se que o embasamento que dá sustentação ao texto é todo inspirado naquilo que destacamos nos Capítulos anteriores. Com o Decreto n.º 2.208/97 a legislação que trata da educação procurou institucionalizar, a nosso ver, conceitos desenvolvidos em outros programas como o PLANFOR no âmbito do Ministério do Trabalho.

Assim, houve uma instrumentalização do ensino determinada pelas demandas do setor produtivo que estavam sendo postas em prática pelo PLANFOR. Nessa incorporação, vemos a transferência dos “conceitos” desenvolvidos no âmbito do Ministério do Trabalho para o Ministério da Educação, que os apropria sob o crivo do discurso da competência. A exemplo daquilo que assinalamos na introdução deste Capítulo, assistimos, com a legislação atual da educação, o mesmo que ocorreu com a regulamentação do ensino profissional no Estado Novo de Vargas, que através da pasta do Trabalho colocava em prática o regime de colaboração, tendo por base a educação dos trabalhadores. A seguir vamos destacar o caso do PIPMO, que tendo nascido no Ministério da Educação foi para a esfera do Ministério do Trabalho alguns anos depois. Com a atual legislação da educação – LDB e sucedâneas – parece-nos que as experiências desenvolvidas no âmbito do Sistema Público de Emprego, em particular a que se refere à qualificação profissional, foram sendo incorporadas pela legislação que trata da educação formal. Antes de analisarmos os reflexos que a nova LDB traz, principalmente, quanto a introdução da noção de competência, vamos analisar como foi institucionalizada a questão da formação profissional entre os atores sociais.

5.2 - A Origem do PIPMO e a criação do CODEFAT

No âmbito das políticas de educação voltadas ao mercado de trabalho, o primeiro programa governamental com contornos semelhantes ao PLANFOR foi o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra - PIPMO criado, em dezembro de 1963, de acordo com o Decreto-Lei n.º 53.324 no âmbito do Ministério da Educação e

Cultura - MEC. Tinha o objetivo de preparar mão-de-obra especializada para a indústria através de cursos volantes e também nas próprias empresas. Em 1971, com base na Portaria n.º 16 de 01 de fevereiro, ampliou sua atuação para os demais setores da economia, vindo a integrar o Departamento de Ensino Médio, integrante do Sistema Nacional de Ensino Supletivo. Somente com o Decreto n.º 75.081, de 12 de dezembro de 1975, passou para alçada do recém criado Ministério do Trabalho, que separou-se da Previdência Social. Sua incorporação ao MTb deu-se 4 dias após a criação do Sistema Nacional de Emprego - SINE (Decreto n.º 76.409, de 08 de dezembro de 1975), ficando subordinado à Secretaria de Mão-de-Obra. Posteriormente através do Decreto-Lei n.º 77.362, de 01 de abril de 1976, houve uma importante modificação. O Conselho Consultivo de Mão-de-Obra foi transformado em Conselho Federal de Mão-de-Obra, incorporando o PIPMO, SENAI, SENAC, SENAR e as empresas que se beneficiavam dos incentivos da Lei n.º 6.297/75, que permitia o desconto em dobro do lucro líquido tributável, para fins de imposto de renda, do total das despesas realizadas com formação profissional²²⁸. Este programa atingiu seu auge em 1980 com o atendimento de 2,5 milhões de trabalhadores, sendo a maioria realizada pelo SENAI e SENAC²²⁹. No entanto, tanto a lei 6.297/75 quanto o conselho foram extintos com a edição da Medida Provisória n.º 160, de 15 de março de 1990, e convertida posteriormente em Lei n.º 8.034, de 12 de abril de 1990, no início do governo Collor de Mello.

O PIPMO nasceu como uma política de caráter transitório, devendo durar 20 meses, mas permaneceu durante 19 anos. Tinha características semelhantes ao PLANFOR, entre elas: não mantinha unidades próprias, funcionava através de convênios com outras instituições; destinava-se a treinar trabalhadores tanto empregados como desempregados; atendia a vários setores da atividade econômica; era um programa de caráter transitório; funcionava junto a entidades de classe e projetos governamentais. Todas estas características estão presentes no PLANFOR.

²²⁸ CAMPINO, A.C.C, CACCIAMALI, M.C., NOGAMI, O (1985). *Recursos e desempenho dos programas de formação da mão-de-obra*. São Paulo: Livraria Nobel-MTb. Ainda: SALGADO, M. U. C. (1990). "Políticas de formação de recursos humanos na década de 70". In: *Pesquisa na Formação Profissional: Seminário Latino-Americano*. Brasília: CINTERFOR/SENAI-DN, 10 a 14 de dezembro.

²²⁹ LEITE, E. M. (1994). "The failure of the Brazilian tax rebate scheme". In: *Alternatives schemes of financing training*. V. Gasskov (ed.). ILO: Geneva.

A questão a ser colocada, como muito bem o faz BARRADAS (1986:15)²³⁰, quando analisa o PIPMO – e válida também para a nossa reflexão –, é: por que o Estado constitui uma política de formação profissional específica, se no momento em que o PLANFOR foi constituído já existia uma ampla rede de formação, inclusive pública? A exemplo do que foi o PIPMO, na visão da autora, cujo programa teve como finalidade o adestramento da mão-de-obra, contribuindo para a acumulação do capital, o PLANFOR, a nosso ver, teve como objetivo fundamental *dissimular* os “conceitos” explicativos da nova ordem do sistema produtivo. Sua divulgação entre os trabalhadores foi no sentido de instaurar o compromisso de que são eles responsáveis pela alocação ou não da sua força de trabalho no mercado.

Nesse sentido, as noções em voga como laboralidade, empregabilidade, trabalhabilidade, são sistematizadas pelo discurso da competência. Este, como toda ideologia, inverte os sentidos dos “fatos”. Mediante a inversão é constituído um *corpus* de saberes genéricos de funcionamento dos “fatos”. Eis, a nosso ver, o núcleo da *dissimulação* que toma essas noções ideológicas. Vale dizer, o “fato” da compra e venda da força de trabalho é tido não como uma relação social que envolve capital e trabalho, situando o último numa relação desigual econômica e política no que tange ao primeiro. Agora, com a inversão de sentidos que abstrai esta relação, emanaria do trabalhador, de sua vontade, vender ou não e/ou colocar ou não no mercado de trabalho sua “propriedade”, sua força de trabalho e daí obter o máximo proveito dessa transação. Esse princípio ideológico está presente nas várias questões que viemos apontando e isso, inspirado em ARENDT (1997)²³¹, reveste-se de um alargamento, de uma expansão do econômico no social, ou do determinismo para sermos mais precisos, ou daquilo que nos apontaram ANDERSON (1995) e MORAES (1994) no início da nossa reflexão.

²³⁰ A autora produziu uma das poucas referências sobre o PIPMO e a trazemos aqui pelos questionamentos que faz e pela extensa pesquisa que produziu, apontando em alguma medida questões que estão presentes também no PLANFOR. BARRADAS, A. M. S. (1986). “*Fábrica PIPMO*” – uma discussão sobre política de treinamento de mão-de-obra no período 1963-1982. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação/Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, Fundação Getúlio Vargas.

²³¹ ARENDT, H. (1997). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 8ª edição. Tradução de Roberto Raposo e Posfácio de Celso Lafer.

5.2.1 - A origem do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT e o seu Conselho Tripartite

Os artigos 201 Inciso IV e 239 da Constituição Federal de 1988 determinaram a criação de um fundo, o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, formado pelas contribuições provenientes do PIS-PASEP para financiar o Programa de Seguro-Desemprego e as demais políticas do Sistema Público de Emprego. O artigo 239 diz²³²:

“A arrecadação decorrente das contribuições para o Programa de Integração Social, criado pela Lei Complementar n.º 7, de 7 de setembro de 1970, e para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público, criado pela Lei Complementar n.º 8, de 3 de dezembro de 1970, passa, a partir da promulgação desta Constituição, a financiar, nos termos que a lei dispuser, o programa do seguro-desemprego e o abono de que trata o § 3.º deste artigo.

§ 1.º Dos recursos mencionados no caput deste artigo, pelo menos quarenta por cento serão destinados a financiar programas de desenvolvimento econômico, através do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, com critérios de remuneração que lhes preservem o valor”.

Esse fundo seria regulamentado pela Lei 7.998/90, de 11 de janeiro de 1990, e pela Lei 8.900/94, de 30 de junho de 1994, que criaram o Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. Na realidade, o PLANFOR não é explicitado pelas referidas leis e está “pendurado” no Inciso II do artigo 2º das respectivas leis que tratam da regulamentação do programa do seguro-desemprego, que diz o seguinte sobre a finalidade do programa²³³:

“I - Prover assistência financeira temporária ao trabalhador desempregado em virtude de dispensa sem justa causa;

II - Auxiliar os trabalhadores na busca de emprego, promovendo para tanto, ações integradas de orientação, recolocação e qualificação profissional”.

Foi através do inciso II, das leis que criaram o FAT, que foi possível institucionalizar a formação profissional, sendo que na reedição da lei do FAT, em 1994, foi retirada a palavra “novo” existente antes de *emprego*, provavelmente para ampliar o foco de atuação do que depois veio a chamar-se PLANFOR.

²³² REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1997). *PRODASEN - Centro de Informática e Processamento de Dados do Senado Federal*. Brasília. Versão eletrônica, 02/12.

²³³ MTE/CODEFAT (1999). *Legislação do FAT*. [on-line]. Disponível na Internet. URL: <www.mtb.gov.br/fat>.

No período que compreende a criação do FAT em 1990 e 1995, notadamente nos anos de 1993 e 1994, houve algumas iniciativas no terreno da formação profissional, mas ainda incipientes. Os contornos atuais do programa foram dados no primeiro governo FHC com a chegada de dois técnicos oriundos do SENAI: Nassim Gabriel Mehedeff e Elenice Monteiro Leite, que reorganizam a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR e o Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR²³⁴.

A principal articulação visando a criação do PLANFOR foi dada pela publicação de uma Resolução do CODEFAT n.º 81, de 19 de abril de 1995, que disciplinou o funcionamento do conselho tripartite, tendo sua composição original de 9 (nove) membros assim distribuídos: 3 do Governo, 1 membro do Ministério do Trabalho, 1 membro do Ministério da Previdência Social e outro membro do BNDES; 3 membros representando as Centrais Sindicais CUT, CGT e Força Sindical e 3 membros representando as confederações patronais: Confederação Nacional da Indústria – CNI, Confederação Nacional das Instituições Financeiras – CNF, Confederação Nacional do Comércio CNC. A Resolução n.º 96, de 18 de outubro de 1995, estabeleceu critérios para transferência dos recursos do FAT ao PLANFOR e a gestão das ações de formação profissional por parte da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR do MTb.

Na Resolução n.º 126, de 23 de outubro de 1996, estabeleceram-se as metas de qualificar e requalificar 20% da População Economicamente Ativa - PEA até o ano de 1999, a concepção do programa a ser implementado pelos Estados através de convênios chamados de Planos Estaduais, o custo do programa, o público-alvo e a padronização na abordagem dos conteúdos dos cursos definidas enquanto habilidades básicas, específicas e

²³⁴ Em um dos primeiros documentos: MTb/SEFOR (1996). *Sistema Público de Emprego e Educação Profissional: implementação de uma política integrada*. Brasília, 27p., os atuais dirigentes da SEFOR de imediato tratam de demarcar o seu terreno, principalmente, mostrando as diferenças entre o que houvera no passado e aquilo que queriam propor. No documento eles afirmam: “Em março de 1995, a SEFOR não dispunha de pessoal técnico na área de educação profissional. Havia então um grupo de três funcionários em um coordenador dedicados à análise e emissão de pareceres acerca das metas de qualificação, em termos essencialmente burocráticos. Até o final do ano, a SEFOR recrutou e formou equipes para atuar na área de qualificação (...)”, (p.11). Na seqüência eles descrevem o papel atribuído as equipes, dizendo que a “(...) organização em núcleos segue os princípios da moderna administração, no sentido da integração e polivalência (...)”, (p.12). Em seminários pelo País afora, Mehedeff, reiteradamente apontava que, com o PLANFOR, estão envolvidos hoje cerca de 25 mil pessoas entre técnicos dos governos e das instituições que ministram os cursos.

de gestão. Ao largo da Resolução que tinha o caráter legal foi produzido uma extensa lista de documentos para subsidiar a implantação do programa e o desenvolvimento de temas como empregabilidade e competências. Além disso, a Resolução institucionalizava a discussão entre capital e trabalho sobre a questão da formação profissional. No entanto, isto somente tornou-se uma realidade, pois várias iniciativas anteriores foram produzidas para amparar estes “conceitos” – empregabilidade e competências –, além do que serviram, a nosso ver, para consagrar o *paritarismo* nas discussões envolvendo trabalhadores e empresários²³⁵. A partir de 1999, a meta de atendimento de 20% da PEA foi postergada para 2002. Esta modificação foi determinada pela Resolução n.º 194, de 23 de dezembro de 1998. A partir desta Resolução, também, o PLANFOR passou a chamar-se Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador.

Como nos referimos no início do nosso trabalho, foi no CODEFAT que a *dissimulação* dos conceitos ganhou *status* de política pública. A composição do conselho inicialmente de 9 membros foi ampliada para 12 membros através da Resolução n.º 226, de 09 de dezembro de 1999, e passou a contar desde então com os seguintes representantes: 4 da bancada do Governo formada pelos representantes dos seguintes Ministérios: Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Previdência e Assistência Social, Ministério da Agricultura e do Abastecimento e ainda 1 (um) representante do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES; 4 (quatro) representantes dos trabalhadores indicados pelas seguintes entidades: Força Sindical, Central Única dos Trabalhadores – CUT, Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT, Social-Democracia Sindical - SDS; 4 (quatro) representantes dos empregadores, indicados pelas seguintes entidades: Confederação Nacional da Indústria – CNI, Confederação Nacional das Instituições Financeiras – CNF, Confederação Nacional do Comércio CNC, e Confederação Nacional da Agricultura CNA.

Essa modificação foi motivada para acomodar a SDS, central sindical do PSDB, cujo presidente, Enilson Simões de Moura, o *Alemão*, é tido como amigo do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC. É interessante notar que sempre houve um desejo do CODEFAT contemplar os segmentos ligados à agricultura. No novo arranjo

²³⁵ Cf. item 5.3 do presente Capítulo.

institucional foram criadas vagas para o Ministério da Agricultura, para a confederação patronal da agricultura, mas os trabalhadores não tiveram assento. O governo preferiu um aliado ante entregar a vaga para a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG ou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST. Registre-se que a SDS foi utilizada pelo governo para criar o Movimento dos Agricultores Sem-Terra - MAST, para contrapor-se ao MST e a CONTAG, particularmente quando a luta pela terra gerou conflitos no Pontal do Paranapanema em São Paulo e no sul do Pará.

Os representantes do CODEFAT elaboram as diretrizes de aplicação dos recursos do FAT e disciplinam a distribuição dos mesmos no âmbito do Sistema Público de Emprego com base em Resoluções. Uma questão importante é que a representação do CODEFAT do lado dos trabalhadores, por meio da indicação das Centrais Sindicais, não limitou-se apenas a exercer o papel de gestores, advogou também em causa própria, uma vez que por intermédio da Resolução n.º 197, de 04 de novembro de 1998, foram estabelecidos critérios para a transferência de recursos às próprias Centrais para a execução de ações integradas do Programa de Seguro-Desemprego. Foi esta medida que possibilitou a Força Sindical construir em São Paulo, o Centro de Solidariedade do Trabalhador; a CUT, a Central de Trabalho e Renda em Santo André; a CGT, a Agência Integrada de Apoio ao Trabalhador - AGIT em Belo Horizonte e a SDS no Rio de Janeiro, a Central de Apoio ao Trabalhador - CAT. Todas as Centrais com assento no CODEFAT, a partir de 1998, passaram a contar com uma estrutura do Sistema Público de Emprego, reproduzindo no seu interior os “conceitos” *dissimulados* pelo PLANFOR. Além disso, chamamos a atenção que os representantes dos trabalhadores ao invés de reivindicarem a construção de um Sistema Público de Emprego - SPE único, optaram por apostar num sistema atrelado aos interesses pretendidos pelo Estado, aqui entendido o papel que o Ministério do Trabalho por intermédio do PLANFOR desempenhou na difusão e dissimulação das noções ideológicas provindas do meio produtivo, da gerência e de seus representantes, mediante o discurso da competência.

A experiência brasileira mostrou que o SPE ficou distante do que preceitua a Convenção n.º 88 da OIT, de 17 de julho de 1948, principalmente porque ele nunca chegou

a ser de fato um serviço unificado de oferta de serviços voltados ao emprego²³⁶. No entanto, as Centrais Sindicais ao fazerem aquela escolha, apostaram também na construção de estruturas próprias de intermediação ao emprego que deixam transparecer uma espécie de “privatização” do sistema, não havendo, a nosso ver, distinção entre os gabinetes dentários e estruturas de saúde que o governo Vargas distribuiu e as novas estruturas de intermediação montadas pelos sindicatos.

A importância dada pelas Centrais Sindicais à gestão dos recursos do FAT pode ser medida pela presidência do conselho exercida por elas. Desde a fundação do CODEFAT, a bancada dos trabalhadores já exerceu a presidência por 5 anos, o governo por outros 5 anos e a bancada dos empresários por outros 3 anos. Quando completar seu mandato, em 02 de agosto de 2003, Francisco Canindé Pegado do Nascimento da CGT, terá sido o dirigente sindical que mais anos ocupará a presidência, 3 anos.

Conforme exposto anteriormente encontramos em MÉRIAUX (1997, *apud* FIDALGO:164)²³⁷ uma interpretação para esta relação de interesses entre os atores sociais, no caso entre trabalho e capital. O autor denomina esta relação de *paritarismo* e mostra que ela se constitui numa forma de tornar compatíveis e previsíveis os comportamentos dos interlocutores sociais, podendo ser entendido como um forte elemento de regulação social capaz de arrefecer ou amortecer os conflitos, sendo seu campo de interesse as políticas sociais. O autor afirma ainda que o *paritarismo* é “*uma tecnologia política que permite aos trabalhadores e ao capital compartilhar a construção de um bem coletivo ou de uma regra estabelecida no interesse geral*”.

É isso, a nosso ver, que permitirá a *dissimulação* e a sedimentação dos novos “conceitos” em educação. FIDALGO (*ibid.*, p.165) ao analisar as atas do CODEFAT, nos anos subseqüentes à criação do PLANFOR, constatou aquilo que já era reproduzido sem constrangimento pelos representantes das Centrais: em se tratando de formação profissional, leia-se dos recursos a ela destinados, as Centrais atuam em bloco, não tendo

²³⁶ Para maiores informações sobre a construção do Sistema Público de Emprego – SPE ver, AZEREDO, B. (1998). *Políticas Públicas de Emprego: a experiência brasileira*. São Paulo-DF: ABET-STTER-GDF, Coleção Teses & Pesquisas.

²³⁷ MÉRIAUX, O. (1997). “Vers un nouveau modèle de paritarisme dans la gestion des fonds de la formation professionnelle? *La Revue de L'IRE*S: Noisy-le-Grand, n° 24, printemps-été, p.191-208.

divergências entre si. Segundo ele, “(...) *Posições políticas ou ideológicas conflitantes não aparecem no rol das questões discutidas pelos interlocutores sociais. Por outro lado, o registro das reuniões revela que o centro das atenções tem sido os trâmites processuais para a distribuição dos recursos*”.

5.3 - A Construção do PLANFOR

Uma série de iniciativas articuladas pelo governo federal e com forte participação do meio empresarial contribuíram para o surgimento do então Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR. A seguir reconstituímos a trajetória dessa discussão nos vários fóruns criados pelo governo federal.

5.3.1 - A “semente” Lançada no Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade - PBQP

No início dos anos 90, durante o governo Collor de Mello, foram instituídos diversos programas para aumentar a competitividade das empresas. Em todos eles era explicitada a importância da educação para o País. O primeiro programa foi o Plano de Competitividade Industrial - PCI, lançado em 28 de fevereiro de 1991, que de alguma forma encerrava o processo de implantação da nova política industrial, iniciada em março de 90 com a posse de Collor e a redução das alíquotas de importação de 13.500 produtos. Em setembro de 1991, o governo lançou o Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria - PACTI e no mês de novembro, foi lançado o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade - PBQP. A questão da educação aparece já no PCI, onde o documento do governo federal afirmava que “*é necessário revisar o sistema educacional brasileiro, pois ficou constatado que a educação é um problema econômico e não social. É um problema que atrapalha a competitividade das empresas*”. Na origem destes programas constava a participação do empresariado nacional e de entidades a ele ligado. Dos 5 subprogramas ligados ao PBQP, o de Capacitação de Recursos Humanos foi de onde partiram as primeiras linhas de intervenção no terreno da educação. As estratégias de atuação do subprograma de Recursos Humanos eram as seguintes:

- a) *promover a introdução da qualidade e produtividade nos sistemas formal e informal de ensino;*
- b) *promover o treinamento de pessoal e de empresas, associações profissionais e técnicas, instituições de ensino e pesquisa e centros de assistência técnica e gerencial, com vistas à formação de uma base de multiplicadores dos conceitos da qualidade e produtividade;*
- c) *promover a capacitação de recursos humanos no âmbito empresarial e governamental, em todos os níveis de atuação, nas áreas de interesse da qualidade e produtividade;*
- d) *promover programas de treinamento, destinado à certificação de profissionais, em áreas de interesse da qualidade e produtividade;*
- e) *apoiar programas de pós-graduação, no país e no exterior, nas áreas de interesse para a qualidade e produtividade;*
- f) *promover a integração entre empresas, universidades, escolas técnicas e centros de pesquisa e desenvolvimento, com vistas à criação de programas e atividades de estágios (de estudantes e professores) em empresas, além de reciclagem de profissionais e de aperfeiçoamento de currículos e,*
- g) *promover o intercâmbio, em âmbito nacional e internacional, entre entidades atuantes em áreas de interesse para a qualidade e produtividade, com vistas a capacitação de recursos humanos e à realização de atividades de cooperação.*

Na estratégia contida na letra “a” eram destacadas as seguintes ações: a avaliação, em âmbito nacional, da necessidade de revisão curricular, da adequação dos recursos humanos para treinamento, e da experiência internacional; o financiamento de projetos-piloto para a introdução de disciplinas e de cursos em qualidade, produtividade e demais funções da tecnologia industrial básica; o aperfeiçoamento da regulamentação profissional de modo a considerar os aspectos da qualidade e produtividade, além de estabelecer o Plano Diretor para coordenação da ação institucional, capacitação de professores e instrutores, revisão curricular, projetos-piloto e demonstração, articulação com programas regionais de desenvolvimento, e outras atividades voltadas à incorporação de conceitos de qualidade e produtividade no ensino²³⁸. Faziam parte deste subprograma representantes do MEC e do MTb.

A participação dos trabalhadores no PBQP não estava prevista na origem e ocorreu somente em 1993, no governo Itamar Franco, com a criação da Comissão de Valorização do Trabalho e do Emprego – CVTE, formada por representantes dos trabalhadores, governo e empresários.

²³⁸ Os parágrafos referentes ao PBQP são da publicação: BRASIL, Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento; Ministério da Justiça, Secretaria da Ciência e Tecnologia (1990). *Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade*. Brasília-DF, p. 47-9.

A entrada de forma articulada dos atores sociais (empresários e trabalhadores) foi motivada pelo Fórum Capital/Trabalho, que era presidido pelo Reitor da USP, Roberto Leal Lobo e Silva Filho e coordenado pelo diretor do Instituto de Estudos Avançados, Jacques Marcovitch. O Fórum iniciou seus trabalhos em dezembro de 1991 e encerrou em junho de 1992. Foram organizados vários grupos para debater políticas como a Reforma do Estado, Fiscal, Revisão da Constituição de 1988, Política de Educação, Ciência e Tecnologia, Política Agrícola, Industrial, de Comércio, Política de Rendas e de Modernização das Relações Capital-Trabalho.

O objetivo do Fórum era o diálogo entre as Centrais Sindicais e entidades empresariais com vistas ao desenvolvimento nacional. O documento final deveria orientar a revisão da Constituição a ser feita em 1993. A “Carta Educação”²³⁹ aprovada pelo Fórum, em 03 de abril de 1992, afirmava o seguinte:

- i) é impraticável a modernização da produção sem a universalização da instrução fundamental;*
- ii) que empresas e sindicatos devem se dispor a uma ação concreta na recuperação educacional da força de trabalho;*
- iii) que capital e trabalho consideram fundamental que os fundos de caráter social destinados à educação tenham efetiva gestão tripartite;*
- iv) que capital e trabalho podem atuar na educação complementar - atualização técnico-cultural - e,*
- v) que a necessidade de uma valorização do trabalho é fundamental na estruturação da sociedade brasileira.*

As deliberações do fórum da USP também estarão presentes em outros programas. A partir de 1993, as representações dos trabalhadores e empresários conseguem introduzir na agenda tanto do PACTI como do PBQP a discussão da educação. Foram criadas duas comissões em ambos os programas para discutir as questões propostas por empresários e trabalhadores. No âmbito do PACTI, a subcomissão de Educação e Gestão Tecnológica e do PBQP, a subcomissão Educação, Formação e Capacitação de Recursos Humanos que descrevemos anteriormente. Estas comissões, do lado dos trabalhadores, contaram com a assessoria do DIEESE resultando posteriormente, na organização de um amplo programa denominado: *Programa de Capacitação de Dirigentes e Assessores Sindicais*, que realizava cursos em Atibaia-SP, abordando os princípios da qualidade total,

²³⁹ FÓRUM CAPITAL TRABALHO-USP (1992). *Carta Educação*. Versão IV. São Paulo. Mimeo, 5p.

ministrado pelos próprios nucleadores do PBQP (Fundação Christiano Ottoni/UFMG, Fundação Vanzolini/USP e IBQN), combinados com visitas ao exterior no sentido de conhecer as experiências internacionais e intervir de forma mais qualificada no processo de reestruturação produtiva²⁴⁰, aliás, conforme expressava uma das linhas de atuação do subprograma de difundir os princípios da qualidade total.

Como resultado da participação de empresários e trabalhadores no PBQP foi produzido em 1994, o documento: “*Questões Críticas da Educação Brasileira*”²⁴¹, cujo coordenador era Nassim Gabriel Mehedff. Este documento apresenta um diagnóstico da situação da educação no Brasil. A redação do documento coube aos professores Cláudio Leopoldo Salm e Azuete Fogaça, que atuaram como consultores. As propostas listadas no documento apontam na direção do ensino formal nos seus 3 níveis (primário, secundário e superior). No *workshop* que aprovou o documento são ressaltadas as seguintes questões:

- i) *nas novas condições de abertura e de concorrência mundial, a Educação é um dos maiores ‘gargalos’;*
- ii) *no momento em que o país escolhe a palavra flexibilização como ‘mote’ essencial, nós temos uma ‘rigidez’, que é a baixa escolaridade da população brasileira;*
- iii) *além de gastarmos mal, gastamos pouco em Educação;*
- iv) *investir na qualidade da educação significa garantir condições de permanência e progressão na escola;*
- v) *o fundamental é um melhor desempenho e motivação do professor. (p.42).*

No entanto, o que irá prevalecer nos desdobramentos dados ao documento é a intervenção feita pela bancada dos trabalhadores. As questões listadas por eles vão subsidiar o desenho do PLANFOR em 1995:

- i) *o papel fundamental do Estado na questão da Educação básica;*
- ii) *a questão da requalificação dos trabalhadores que estão sendo excluídos do processo de reestruturação produtiva;*
- iii) *o caráter excludente das instituições de formação profissional (os quatro ‘S’);*
- iv) *o distanciamento dos sindicatos em relação à questão da Educação e da formação profissional;*
- v) *a gestão tri-partite dos recursos destinados à Educação;*
- vi) *a melhor aplicação dos recursos do seguro-desemprego;*

²⁴⁰ POCHMANN, M, BARRETO, R. M., MENDONÇA, S. E. A (1998). “Ação Sindical no Brasil: transformações e perspectivas”. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: Fundação SEADE, v.12, n.º 1, p.10-23, jan-mar.

²⁴¹ PACTI/PBQP (1995). *Questões Críticas da Educação Brasileira: consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade*. Brasília. MTb, 47p.

- vii) *o financiamento da Educação, inclusive com o apoio financeiro da União aos municípios, para melhoria dos salários dos professores;*
- viii) *a participação dos trabalhadores na formulação da política educacional e na avaliação dessa política. (p.43).*

A partir dessas questões apontava-se para a construção de um programa que contemplasse os interesses dos atores e, principalmente, no que se refere à gestão dos recursos, uma vez que tanto empresários como os trabalhadores apontavam dificuldades em mudar as instituições do Sistema 'S'. O novo programa a ser criado não significaria fundar uma rede própria, mas sim, a partir dos recursos disponíveis, mobilizar esta ampla rede de formação profissional, que contemplaria um espectro amplo de instituições desde as redes públicas de educação, ONGs e entidades dos próprios sindicatos, como às criticadas instituições do Sistema 'S' – SENAI, SENAC, SENAT, SENAR e SEBRAE –, respectivamente ligadas à indústria, comércio, transportes, agricultura e apoio às micro e pequenas empresas. São denominados de serviços sociais autônomos e, cuja fonte de financiamento, é originária da tributação da folha de pagamento das respectivas categorias econômicas, recolhida ao Ministério da Previdência, por meio das Guias de Recolhimento da Previdência Social - GRPS e repassadas às respectivas entidades, que são administradas por um Conselho de Administração formado por representantes empresariais das respectivas categorias.

O esforço de empresários e trabalhadores acaba refletindo-se no CODEFAT. Através das Resoluções de n.º 63, de 28 de julho de 1994, e n.º 80, de 19 de abril de 1995, são estabelecidos critérios de reconhecimento das Comissões Estaduais e Municipais de Emprego, até então não previstas pelo CODEFAT. A composição tripartite segue a recomendação da Convenção 88 da OIT que orienta os países signatários a adotarem a participação dos atores sociais na condução das políticas e na solução dos conflitos entre capital e trabalho. A partir destas Resoluções²⁴² a política pública de formação é descentralizada com a participação das Comissões em nível estadual. Até então a distribuição dos recursos seguia normas definidas pelo CODEFAT sem consulta às “bases” do conselho.

²⁴² As Resoluções do CODEFAT são regras estabelecidas pelo Conselho tripartite e têm o intuito de disciplinar a utilização dos recursos do FAT. O CODEFAT desde sua fundação em 1990 até o final de 2001, já tinha publicado 300 Resoluções.

5.3.2 – A formulação dos empresários

Paralelamente a realização do documento: *Questões Críticas da Educação Brasileira*, tanto empresários quanto os trabalhadores já tinham iniciativas que contribuíram para criar um certo consenso no diagnóstico e no desenvolvimento de conceitos no terreno da educação profissional. O primeiro documento do lado empresarial é de 1992, do Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI), ligado a um grupo de grandes empresários paulistas intitulado: “*Mudar para Competir, modernização competitiva, democracia e justiça social*”, que entre outras coisas afirmava²⁴³:

“(...) para ser competitiva, a empresa precisa do trabalhador que, ao mesmo tempo, sabe fazer e sabe pensar. Naturalmente, este tipo de trabalhador tem que ser portador de elevado nível de escolaridade, necessita conhecer com razoável profundidade gramática, matemática, ciências e história geral (...) diante desse quadro, um vigoroso programa governamental deve ser implementado, no sentido de propiciar acesso escolar universal de boa qualidade, com conteúdo que contemple as novas demandas da terceira revolução industrial. A indispensável ação empresarial em relação à questão educacional deve concretizar-se através: a) da participação na gestão de políticas educacionais; b) da utilização da capacidade que a indústria já possui nas suas instituições de ensino, Senai e Sesi; c) de ações diretas pelas empresas (p.28, grifos nossos).

O documento que talvez tenha tido mais impacto na configuração do PLANFOR, do lado dos empresários, foi apresentado na VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas em Salvador, entre os dias 12 a 16 de julho de 1993. Neste documento estão contempladas questões, como a definição das habilidades necessárias aos trabalhadores, que mais tarde serão incorporadas nas Resoluções do CODEFAT, n.º 126/96 e n.º 194/98. O documento²⁴⁴ na sua apresentação se intitula como uma “*(...) proposta global sobre nossa visão como empresários, da relação do sistema educacional e da formação profissional com a produtividade e competitividade requeridas das empresas nos dias atuais*”. No documento, os empresários fazem um diagnóstico da situação da educação e no subtítulo destinado a conceituar o “novo perfil” de qualificação destacam o seguinte:

²⁴³ IEDI, *Apud*. DIEESE (1998). ‘Formação Profissional: um novo espaço de negociação’. *Pesquisa DIEESE* n.º 14. São Paulo, 58p.

²⁴⁴ CNI (1993). *Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários*. Rio de Janeiro: CNI, 28p.

*“As novas máquinas tendem, na operação, a exigir menor grau de habilidades manipulativas e maior grau de abstração. Do ponto de vista pedagógico, aliar habilidades manipulativas para ajudar a abstração passa a ser importante, mesmo essencial. Porém, o eixo da questão se desloca para o fato de que as novas máquinas exigem menor grau de perfeição manipulativa e maior capacidade de controlar o erro da operação. Essa habilidade cognitiva deve ser criada no processo educativo, desde a sua base até a formação profissional específica. As novas máquinas aumentam consideravelmente as exigências de capacidade de diagnóstico dos **mantenedores**, isto é, eles **abrem a caixa preta enquanto os operadores usam a caixa preta**”.* (p.18, grifado no original)

A partir dessa reflexão o documento tece considerações sobre a necessidade da participação dos trabalhadores no processo produtivo, visando “(...) *transferir os conhecimentos adquiridos na vida cotidiana para o ambiente organizado do sistema produtivo*” (et seq.). Nesse sentido, segundo a visão dos empresários, a nova forma de organização exigirá do trabalhador qualidades de natureza tanto operacional quanto conceitual. Assim, qualquer orientação para a educação, seja ela básica ou profissional deve buscar a “(...) *formação do trabalhador em três áreas: habilidades básicas, específicas e de gestão*”. (ibid., p. 20).

A seguir, transcrevemos a definição dos empresários sobre o que eles entendem pelo conjunto das três habilidades. Cabe destacar que, nesta ampla abordagem que fazem, aparece pela primeira vez a palavra empregabilidade, que mais tarde é incorporada pelo PLANFOR. O documento dos empresários apresentado no encontro de Salvador foi preparado pelo SENAI e sua redação coube a Nassim Gabriel Mehedff²⁴⁵. As definições dadas sobre habilidades e empregabilidade são incorporadas na íntegra pelo PLANFOR em 1995. O entendimento sobre as habilidades dadas pelos empresários são:

“Habilidades básicas

Sem deixar de incorrer no perigo da generalização excessiva, poder-se-ia indicar algumas formulações que caracterizam essas habilidades. O objetivo fundamental a ser buscado com a formação de habilidades básicas é de “ensinar a pensar”. Consta-se que esse é um tema ainda pouco exercido pela literatura pedagógica e em torno do qual existem concepções falsas.

Às vezes deduz-se que pensar é um dom natural que não requer aprendizagem. O pensamento, como qualquer outra habilidade, pode ser desenvolvido e aperfeiçoado a partir de metodologias para tal direcionadas, através de exercícios dirigidos e pedagogicamente sistematizados.

²⁴⁵ CINTERFOR/OIT (1993). “Educación Básica y Formación Profesional: una Visión de los Empresários”. *Boletín CINTERFOR*, n.º 125. Montevideo-Uruguay, out-dez, p.87-100.

Aprender a pensar significa, entre outras coisas, aprender a identificar e superar alguns erros típicos do pensamento, aparentemente universais, como o apego ao juízo final sobre o fenômeno: parcialismo (tirar conclusões a partir de informação incompleta); visão estreita (ver somente o imediato sem interferir diante da nova situação); egocentrismo (concluir a partir de seus preceitos e preconceitos); arrogância (ficar com a primeira evidência que pode parecer lógica sem seguir buscando dados); polarização (crer que está certo porque o outro tem opinião oposta).

Esses exemplos servem para aquilatar a complexidade das novas tarefas da educação, que requer um rigoroso exame dos sistemas de formação técnico-profissional e da educação em seu todo, de forma a adequá-la aos novos paradigmas de formação que estão sendo demandados pela indústria e pela sociedade em geral.

Habilidades específicas

A partir do desenvolvimento de habilidades básicas, o conceito de 'empregabilidade polivalente e a longo prazo' é fundamental. Trata-se de equipar os sistemas formadores de recursos humanos, em todos os níveis – dentro e fora da empresa – para atender ao trabalhador quando este necessitar aprender e desenvolver, em curta ou longa duração, sua qualificação profissional específica. Essas habilidades referem-se a grupos de ocupações afins ou ao próprio avanço específico de uma determinada forma do trabalho, ou de avanço tecnológico no processo de produção ou serviços.

Nessas habilidades classificar-se-iam a maioria das ações de formação hoje chamadas de qualificação profissional. Nesse aspecto, também se classificariam, evidentemente de forma repensada, as ações de requalificação do trabalhador que se desatualiza ou que se desemprega.

Habilidades de gestão

Se o novo processo tecnológico chamado pós-taylorista-fordista requer, cada vez mais do trabalhador, uma visão completa deste mesmo processo, surge claramente a necessidade desse trabalhador ter tanto a capacidade de co-gerir esse processo, quanto a de gerir o seu próprio tempo e sua relação com companheiros e chefes. O novo processo tecnológico, presente cada vez mais em todos os níveis e setores da economia e da própria vida diária de cada um, baseia-se no conceito de trabalho autônomo.

O próprio conceito de 'gerenciar' também muda, pois se desloca do espaço privilegiado do 'posto de mando' e passa a ser requisito de todos os níveis da produção e da prestação de serviço". (ibid., p.20-21).

Ao concluir o documento, os empresários afirmam que é necessário incorporar estas questões, pois são elas necessárias para a sociedade e destacam:

*"Esse novo quadro deságua, inevitavelmente, na questão da competência do trabalhador e seu corolário: o conhecimento. Este torna-se, agora, um **capital cultural**, novo conceito que passa cada dia mais, a ser o vetor de melhoria da qualidade, da produtividade e condição para o progresso industrial necessário ao desenvolvimento global da sociedade". (grifado no original, ibid., p.25).*

5.3.2.1 - A incorporação das formulações empresariais pela política pública

A origem do debate sobre habilidades e empregabilidade está no amplo movimento articulado a partir do PBQP, que mobilizou empresários e trabalhadores em torno da questão da qualidade total, como registramos anteriormente. No entanto, a inspiração no que se refere à educação parte de uma série de eventos patrocinados por organismos multilaterais (Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Organização Internacional do Trabalho - OIT e Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico - OCDE), ocorridos no início da década 90 do século XX.

No campo da educação, dois desses eventos merecem destaque. O primeiro foi promovido pelo Banco Mundial, ONU, PNUD, UNESCO e UNICEF e reuniu 120 países entre 5 e 9 de março de 1990 em Jontien na Tailândia. O resultado foi a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, que no Brasil foi implementada através de um programa chamado: *Plano Decenal de Educação para Todos*²⁴⁶. Neste documento há uma ênfase no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem a todos os habitantes do planeta. Além disso, são elaborados vários programas que mais tarde são implementados, principalmente os que dizem respeito à questão do financiamento como o Fundo para o Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF e os programas de avaliação (SAEB, ensino fundamental; ENEM, ensino médio e PROVÃO, ensino superior). No entanto, no que se refere às metas definidas de aprendizagem para todos, 10 anos depois sabe-se que elas não foram atingidas²⁴⁷.

O documento da CEPAL/UNESCO – também lançado em março de 1990 em Santiago do Chile –, foi o que mais inspirou aquele apresentado pelos empresários em Salvador, basicamente porque tem relação com o espaço produtivo. Circulou inicialmente

²⁴⁶ MEC/UNESCO (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 120 p.

²⁴⁷ TREVISAN, L. (2000). “Investimento no ensino diminuiu nas Américas”. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 12 fev. 2000. Geral-Educação, p. A15. Estas informações foram divulgadas pela UNESCO na Reunião das Américas para a Avaliação da Educação para Todos, realizada em São Domingos na República Dominicana, que foi preparatória para a Conferência de Dakar no Senegal em abril, onde também a entidade reafirmou que os países não conseguiram cumprir com as metas estabelecidas.

de forma restrita até sua publicação mais conhecida em 1992 denominada: *Educacion y Conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad*²⁴⁸. Nele há claras inspirações incorporadas mais tardes pelo PLANFOR, sendo a principal delas a competitividade e cidadania, que o PLANFOR vai nominar de *cidadão produtivo*²⁴⁹. O documento da CEPAL diz: “*En las entrevistas y consultas que se realizaron durante el proceso de elaboración de este documento, se discutió en diversas oportunidades la conveniencia de emplear junto a ciudadanía, el término competitividad para identificar los objetivos de la estrategia educacional propuesta*”. (*ibid.*, p. 128).

Chamamos a atenção para a definição dada pelos empresários para as habilidades requeridas dos trabalhadores. Ela é determinante tanto para o lançamento do PLANFOR quanto para a organização do ensino formal, pois é com base nessa definição que se estrutura uma “nova” perspectiva de educação. A origem propriamente dita está ligada a palavra inglesa *skill*, e o seu desenvolvimento em torno das habilidades coube a *Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills - SCANS*. No Brasil, o principal difusor da SCANS é João Batista Araújo e Oliveira, que durante muitos anos atuou como técnico do Banco Mundial e, no seu retorno ao Brasil, vai ocupar o cargo de Secretário-Geral do MEC nos primeiros anos do governo FHC. Desenvolveu ainda na Federação das Indústrias de Minas Gerais - FIEMG, o Teste de Habilidades Básicas e foi o principal formulador do Programa de Aceleração Escolar conduzido pela Fundação Ayrton Senna. A definição das habilidades por parte da SCANS iniciou na década de 80 nos EUA e, em 1992, elas foram definidas como: *basic-skills* (habilidades básicas), *thinking-skills* (habilidades de raciocínio) e *qualidades pessoais*. Nessa mesma oportunidade também, definiram-se as competências do mundo do trabalho em cinco temas, que seguem a seguir descritos²⁵⁰:

²⁴⁸ CEPAL/UNESCO (1992). *Educacion y Conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad*. Santiago de Chile, 269p.

²⁴⁹ MTb/SEFOR. *Educação Profissional – PLANFOR: formando o cidadão produtivo*. Brasília-DF: FAT/CODEFAT. S/ed. Folder, 8p.

²⁵⁰ SCANS (1992). *Lo que el trabajo requiere de las escuelas*. Washington. Departamento de Trabajo. Apud MERTENS, L. (1996). *Competencia laboral: sistema, surgimento y modelos*. Montevideo-Uruguay: Cinterfor/OIT.

“Tres fundamentos básicos:

Habilidades básicas: lectura; redacción, aritmética y matemática; expresión y capacidad de escuchar.

Aptitudes analíticas: pensar creativamente; tomar decisiones; solucionar problemas; procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información; saber aprender y razonar.

Cualidades personales: responsabilidad; autoestima; sociabilidad; gestión personal; integridad y honestidad.

Cinco Competencias:

Gestión de recursos: tiempo; dinero; materiales y distribución; personal.

Relaciones interpersonales: participa como miembro de un equipo; enseña a otros; servicio a clientes/consumidores; despliega liderazgo; sabe negociar y trabajar con personalidades diversas.

Gestión de información: busca y evalúa información; organiza y mantiene los sistemas de información; interpreta y comunica información; usa computadoras para procesar información.

Comprensión sistémica: comprende interpelaciones complejas; entiende sistemas; monitorea y corrige desempeño; mejora o diseña sistemas.

Dominación tecnológica: selecciona tecnologías, aplica tecnología en la tarea; da mantenimiento y repara a equipos”. (p.72).

No debate sobre educação entre os anos de 1990 a 1992, o Ministério do Trabalho do Brasil, publica em dezembro de 1992, na gestão do Ministro Walter Barelli – tendo como secretário da SEFOR, Edgard Luiz Gutierrez Alves, egresso do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA –, diretrizes para uma *Política Nacional de Formação Profissional*²⁵¹. Nelas estão contempladas o que seriam as habilidades, apresentadas como cruciais para que os trabalhadores as adquiram e são assim definidas:

Habilidades básicas:

Desde un punto de vista formal, se trata del dominio de conceptos relativos, o equivalentes, al núcleo de conocimientos generales, de la 1ª a la 8ª serie del Primer Grado, comprendiendo actividades complementarias de preparación para el trabajo productivo. Entretanto, ele objetivo fundamental a perseguir en la formación de habilidades básicas es el de “aprender a pensar”.

Aprender a pensar significa, entre otras cosas, aprender a identificar y superar algunas deformaciones típicas del pensamiento, como ele apego al juicio inicial sobre un evento; la tendencia a arribar a conclusiones a partir de informaciones incompletas, y la propensión a focalizar lo inmediato sin trascenderlo. Significa, por lo tanto, el desarrollo de la capacidad de analizar, de pensar estratégicamente y de responder con creatividad a nuevas situaciones.

Habilidades específicas:

Esta habilidades se refieren al dominio de conceptos y tareas que componen el núcleo de aprendizaje de grupos de ocupaciones afines, o de avance tecnológico, en el proceso de producción o prestación de servicios.

²⁵¹ CINTERFOR/OIT (1993). “La Política Nacional de Formación Profesional en Brasil”. *Boletín CINTERFOR* N° 124. Uruguay. Jul-Set, p.79-86.

En estas habilidades se classificarían la mayoría de las acciones de formación profesional (aprendizaje, calificación, y perfeccionamiento). Entretanto, es fundamental enfatizar la necesidad de polivalencia y de carácter permanente de la calificación profesional, desarrollando las acciones de recalificación de la parcela de fuerza de trabajo que se desactualiza o que se desemplea. Bajo esta óptica se trata también de equipar los sistemas de formación de recursos humanos para responder con agilidad a las necesidades educativas emergentes o de la población ya ocupada.

Habilidades de gestión:

Se trata del dominio de conceptos y técnicas que forman el núcleo de conocimientos necesarios para el ejercicio autónomo del trabajo productivo de carácter asalariado o empresarial.

De hecho, si cada vez más se requiere del trabajador una visión completa del proceso de trabajo, surge la necesidad de proveerlo de la capacidad de cogestionar este proceso. Se señala que el propio concepto de "gerenciamento" cambió, pasando a ser gradualmente incorporado a los diversos niveles de la organización del trabajo. En el sector informal de la economía, donde prevalece el trabajo autónomo, la formación de emprendedores debe estimular el desarrollo de formas alternativas de generación de renta. (p. 83-84).

Observa-se no entanto, no referido documento, uma preocupação maior com a definição da política pública de formação profissional e sua articulação com as demais áreas do governo e não uma simples instrumentalização da sua abordagem. A preocupação é a interface com o ensino formal e com o Sistema Público de Emprego, visando dar maior amparo aos trabalhadores que buscavam as agências do SINE no momento da demissão, oferecendo-lhes cursos de qualificação profissional. Na sua chegada à SEFOR, Mehedff²⁵² não leva em consideração o que havia sido feito nas outras gestões e em um dos documentos mostra que o passado pouco contava para a formulação que ele daria ao PLANFOR.

O evento dos empresários em Salvador-BA ocorreu paralelamente ao dos Chefes de Estado dos países Iberoamericanos entre 15 e 16 de julho de 1993. Preparatório a ele, os Ministros da Educação dos referidos países fizeram uma reunião onde definiram uma declaração cujo preâmbulo chamava a atenção para a problemática das relações entre educação e trabalho e cujas principais recomendações eram as aspirações do setor produtivo. Entre os cinco pontos destacamos os seguintes²⁵³:

²⁵² Cf. nota 234 do presente Capítulo.

²⁵³ CINTERFOR/OIT (1993). "Declaración de los Ministros de Educación Iberoamericanos en Salvador (Bahia)". *Boletín CINTERFOR*, n.º 124. Montevideo-Uruguay, jul-set, p.87-94.

“1.Garantizar a los egresados le educación básica las competencias cognitivas y sociales demandadas por el mundo actual, suministrándoles las herramientas para aprender a aprender y enseñar a resolver problemas individual o colectivamente; los programas de alfabetización y formación básica de la población adulta deberán complementarse con acciones de preparación para el empleo, con objetivos y contenidos bien definidos y evaluables.

3.Dar un carácter más flexible a la Educación Técnica y la Formación Profesional, que posibilite una mejor vinculación a los aparatos productivos, su adaptación a los diferentes entornos socioeconómicos, a los cambios tecnológicos y a las nuevas profesiones. Asimismo, se debe promover la articulación escolar, la formación profesional y la formación ocupacional, asegurando las correspondencias y la equivalencia de las certificaciones y el reconocimiento de las experiencias laborales, facilitando la movilidad e intercomplementariedad formativa, incluso por la valorización educativa del propio trabajo”. (p.93-94).

Retornando ao documento da CNI no encontro de Salvador, as questões abordadas também estarão estar presentes em outro documento²⁵⁴ que é parte integrante da *Ação Estratégica Nacional: Reestruturação do(s) Modelo(s) de Formação Profissional do SENAI*, de dezembro de 1995. Esta ação, desencadeada pelo SENAI, teve o objetivo de recolher subsídios para a mudança do modelo de formação da entidade. O relatório apresentado contempla as posições dos presidentes das Federações das Indústrias dos seguintes Estados: RS, SC, ES, PB, PE, CE, AM e GO. No documento é importante registrar que algumas das questões apresentadas em Salvador já estão incorporadas no discurso empresarial e foram assim resumidas pela organizadora do relatório:

“Percebe-se, na análise das entrevistas, que o empresariado valoriza não somente os aspectos cognitivos das atividades dos trabalhadores (capacidade de dominar diferentes segmentos de um mesmo processo produtivo); mas os aspectos organizacionais (organizar o tempo de trabalho, os métodos de trabalho); comunicativos (trabalho em equipe, diálogo, negociação, interação funcional); sociais (vinculação do trabalho da empresa com a qualidade total, com a qualidade de vida em termos sociais, globais); comportamentais, ligados à subjetividade dos empregados (autonomia, motivação, criatividade, vontade de aprender, envolvimento com os objetivos da empresa), ampliando o conceito de polivalência de seu conteúdo estritamente intelectual e técnico-instrumental para outras dimensões mais abrangentes”. (ibid., p:10-1).

²⁵⁴ CIET/SENAI (1995). “Os Representantes dos Empresários e a Formação Profissional”. *Ação Estratégica Nacional - 001*. DELUIZ, N. (org.). Rio de Janeiro. Mimeo. Dezembro, 21p.

No desenvolvimento das habilidades necessárias aos trabalhadores, o que os empresários pensam é transcrito abaixo, a partir da fala de alguns deles sobre o que esperam de um trabalhador:

“(...) as pessoas têm que estar desenvolvidas plenamente, não apenas como profissionais, como instrumentos ou como autômatos, mas sim como pessoas humanas, prontas a desenvolver toda a sua potencialidade. Isso implica em formação com domínio dos princípios fundamentais, formação que prepara para a totalidade da vida social, que procura desenvolver as capacidades de pensar, de operar com símbolos, de identificar e resolver problemas, de desenvolver a criatividade, a capacidade de inovação e, evidentemente, trabalhar em equipe.

(...) A essência da produtividade e da gestão participativa está em poder conferir autonomia ao empregado. E essa autonomia pode ser tanto maior quanto mais o empregado for consciente e puder aprender, através do seu esforço, as técnicas, os processos, os riscos, as vantagens e desvantagens do processo produtivo. Na medida em que o empregado é mais identificado com a missão da empresa, como o produto da empresa e com a exigência do cliente, ele tem condições de aprender isso tudo e praticamente se torna um empregado altamente produtivo, com baixíssimo fator de risco de produzir rejeições e problemas. Em um trabalho negociado, participativo, o trabalhador “quebra as rotinas, provoca o uso da inventividade, da inteligência, da decisão, e ele se torna muito mais humano, muito mais motivado e tem muito mais apelo para quem nele trabalha. (...) A rotina, a falta de conhecimento e a falta de autonomia são grandes fatores de acidentes”. (ibid., p. 9-10)

Mais à frente no documento, os empresários dão sentido ao verbete empregabilidade:

“(...) as pessoas deveriam ter oportunidades para se manterem capazes de encontrar lugar e alternativas no mercado do trabalho, e muitas vezes até transcender a condição de empregados, transformando-se em empreendedores. A formação do empreendedor (elemento que tem iniciativa, criatividade, que toma a si boa parte da tarefa de solucionar problemas e inovar) dentro da empresa como daquele que passa a gerar o próprio emprego, a empreender por conta própria e dar origem a outros negócios (...) nesses dois conceitos (empregabilidade e empreendedorismo) é que deve estar a diretriz central inspiradora da formação profissional”. (ibid., p.12, grifos nossos).

Em 1995, no primeiro semestre, dois grandes eventos vão marcar a participação ativa do empresariado na formulação de novas estratégias para a educação. O primeiro deles ocorre no mês de março, em São Paulo. O evento é patrocinado pelo Instituto Herbert Levy, ligado ao jornal Gazeta Mercantil. Trata-se do lançamento de um programa governamental denominado Programa de Educação para a Competitividade - PROEDUC a cargo da Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP, órgão do Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT. O projeto visava o financiamento de até 90% das seguintes

atividades: supletivo de 1º grau ou 2º grau, educação continuada, enriquecimento curricular. A empresa ao tomar o empréstimo tinha 3 anos de carência e até 7 anos para o pagamento. A taxa de juros era de 2,5% ao ano mas, se o projeto atuasse em parceria com as escolas da rede pública, não haveria juros e a correção monetária era com base na TJLP, a menor existente no mercado. Entre as motivações listadas para as empresas que aderissem ao projeto estavam, enquanto possível retorno dos investimentos, os seguintes²⁵⁵:

- 1) *Um trabalhador mais pensante e, portanto, mais participativo, mais motivado do que nunca e, mais do que nunca, disposto a enfrentar novas situações, por mais difíceis que sejam ou assim possam parecer;*
- 2) *Alguém que agora sabe o que o presente e o futuro estão ao alcance de sua mão;*
- 3) *Alguém mais integrado na sociedade - alguém mais cidadão;*
- 4) *Alguém que passa a ter condições de transformar um mero emprego em um trabalho, uma alavanca - uma carreira;*
- 5) *Alguém que pode fazer dos novos tempos, tempos verdadeiramente modernos, em que a máquina que conta de fato é o seu próprio cérebro - pois, afinal, todas as máquinas são feitas à imagem e semelhança do homem;*
- 6) *Alguém disposto a enfrentar sem medo todos os desafios, venham de onde vierem, daqui ou de fora;*
- 7) *Alguém preparado e, acima de tudo, COMPETITIVO. Pronto para encarar qualquer adversário;*
- 8) *Enfim, um tigre. E que tigre! (Livreto Objetivos, p.16-7).*

Observe-se que muitos dos anseios empresariais já estavam contemplados neste programa do governo federal. Há duas metáforas no “*kit*” da campanha, a palavra “*tigre*” que é uma comparação com os trabalhadores do Sudeste Asiático, denominados de tigres e “*tempos verdadeiros modernos*”, que está relacionado ao filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin, inclusive usa-se as imagens do filme para ilustrar o programa.

A campanha como foi denominada pela FINEP é decorrência das ações desenvolvidas pelo PACTI e PBQP em anos anteriores. No entanto, o motivador foi um estudo patrocinado em 1992 pelo Instituto Herbert Levy, juntamente com a Fundação Bradesco denominado: *Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para ação do governo*. O documento foi coordenado por Cláudio Moura e Castro e João Batista Araújo e Oliveira, ambos com atuação em organismos internacionais, à época na

²⁵⁵ FINEP/MCT (1995). *Campanha Educação para a Competitividade - livretos: 1-Objetivos, 2-Experiências, 3-Depoimentos e kit adesão*. Rio de Janeiro: London Press Editora.

OIT e Banco Mundial, respectivamente. Os coordenadores em parceria com outros autores, conhecidos no campo da educação como Guiomar Namó de Mello e Sérgio Costa Ribeiro, desenham um diagnóstico da educação e propõem alternativas. Este estudo foi apresentado em um seminário do mesmo nome do documento entre 3 e 4 de agosto de 1992. Entre as suas conclusões está a necessidade de se repensar a educação voltada para atender os anseios da competitividade das empresas.

Muitas das questões apontadas vão balizar as reformas do Ensino Médio e Técnico mais tarde, a cargo do próprio Cláudio Moura e Castro e Guiomar Namó de Mello. Atribui-se a ambos as idéias que subsidiaram o processo de mudanças em curso na educação brasileira, o primeiro por operar a relação entre MEC - Banco Mundial e BID, enquanto funcionário à época do Banco Mundial e por ter produzido vários estudos sobre a necessidade de desvinculação do ensino médio do técnico, em particular, o próprio documento do banco que subsidiou as reformas da educação brasileira, *Vocational and Technical Education and Training, the World Bank Policy Paper, 1995*, além de ter ocupado no primeiro ano do governo FHC uma Assessoria Especial do MEC. Namó de Mello, por sua vez, tem papel de destaque como integrante do Conselho Nacional de Educação - CNE no sentido que é dela a sustentação teórica das propostas formuladas pelo MEC, inclusive com a controvertida formulação que adotou nos pareceres do Ensino Médio de “*estética da sensibilidade*”, fortemente inspirada no modelo da qualidade total²⁵⁶.

O segundo evento de 1995, que marca definitivamente a formulação do PLANFOR, é o *Seminário: Desenvolvimento e Empregabilidade*²⁵⁷, promovido pela Gazeta Mercantil e patrocinado pela Rhodia, em 07 de junho. No seminário definitivamente o verbete vai ganhar um significado: “*empregabilidade: condição daquele que, mesmo com as mudanças no mundo do trabalho, continua apto para nele permanecer*”. A explicação a ele aparecia em destaque: “*Este verbete ainda não consta em nossos dicionários, mas já está presente no cotidiano das empresas modernas*”. No seminário, participaram mais de 100 pessoas entre acadêmicos, empresários, sindicalistas e membros do governo, e o seu objetivo na avaliação do presidente da Rhodia à época, Edson Vaz Musa, era o de difundir

²⁵⁶ Cf. nota 227 do presente Capítulo.

²⁵⁷ GAZETA MERCANTIL (1995). *EMPREGABILIDADE*. São Paulo. Relatório. Quinta-feira, 08 de Junho, 6p.

o conceito da empregabilidade. No entanto, pela fala do próprio governo, por intermédio da ministra Dorothéa Werneck do Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo, já era muito claro o que se pretendia. Segundo ela: *“Com a empregabilidade, as relações trabalhistas mudam e a carteira de trabalho, antes um item tão importante, deixa de ser o divisor de águas entre trabalho formal e informal ou mesmo como identificação profissional”*. Ela prossegue afirmando na sua exposição que fez no seminário: *“(...) a empregabilidade vai desencadear efeitos ‘monumentais’, forçando a rediscussão do próprio conceito de emprego. (...) empresários, governo e sindicatos terão de refletir sobre como criar condições para as pessoas evoluírem dentro desse novo cenário”*.

A nosso ver, como descrevemos acima, uma série de acontecimentos marcou definitivamente a sedimentação dos “conceitos” que depois seriam incorporados pelo PLANFOR e posteriormente transpostos para a educação formal, através dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares. Na nossa avaliação, os empresários e suas entidades tiveram papel fundamental na definição desses conceitos, que depois acabaram sendo incorporados pelos trabalhadores. Palavras como habilidades, competências e empregabilidade são discursos presentes na fala e na ação dos sindicatos. A seguir vamos apresentar a articulação dos trabalhadores em torno do tema.

5.3.3 - A formulação dos trabalhadores

As propostas dos trabalhadores no campo da educação aparece de forma difusa e como recomendação em documentos aprovados nos congressos organizados ao longo do século XX. O primeiro deles data de 1908 durante o *II Congresso Operário do Estado de São Paulo*, onde é aprovada a criação de uma universidade operária (DIEESE, 1998:8). Em 1912, a União Gráfica de São Paulo previu nos seus estatutos a criação de um “Centro Técnico e Instrutivo das Artes Gráficas” (*et seq.*). Nos anos 40, os metalúrgicos de São Paulo desencadearam uma campanha para o reconhecimento de técnicos metalúrgicos nas empresas. Em 1960, as resoluções do *II Congresso Sindical dos Trabalhadores do Estado de São Paulo*, apontavam a necessidade de requalificação dos trabalhadores

deslocados de seus postos de trabalho pelo processo de automatização adotado pelas empresas (*et seq.*).

Muito embora tivesse havido, na década de 80, alguns eventos que marcaram a posição dos sindicatos sobre a questão da qualificação, as referências mais importantes ocorrem na década de 90. Primeiramente com um seminário, em abril de 1990, denominado: *Seminário Tecnologia e Organização do Trabalho: a resposta dos trabalhadores*, organizado pela Secretaria de Política Sindical da CUT e apoiado pelo DIEESE, FASE, IBASE, COPPE/UFRJ e ILDES, que deliberou para a formulação de estratégias para responder às inovações tecnológicas em curso nas empresas (SOUZA, *et al.*, p.24)²⁵⁸. Em 1992, a Força Sindical, através do Instituto Brasileiro de Modernização Sindical - IBMDS, apresenta subsídios para o estabelecimento de políticas de formação profissional até o limite do ensino médio (*et seq.*). Estes eventos vão desembocar no Fórum Capital/Trabalho a que nos referimos acima.

O documento da CUT mais elaborado com vistas à discussão no âmbito do CODEFAT e que passa, a partir de então, a determinar a atuação da Central, é a Resolução n.º 14 do 5º Congresso – CONCUR, realizado em São Paulo entre os dias 19 a 22 de maio de 1994, com a presença de 2 mil delegados. Nela, a formação é considerada “*como parte de um projeto educativo global e emancipador*” rejeitando a idéia de formação “*como simples adestramento ou treinamento ou como mera garantia de promoção da competitividade dos sistemas produtivos*”. A formação é compreendida como “*patrimônio social*”, necessariamente devendo estar “*sob a responsabilidade do trabalhador e estar integrada ao sistema regular de ensino*”, e caberia ao Estado o controle direto e aos trabalhadores a participação na “*definição da gestão e do acompanhamento e avaliação das políticas e dos programas de formação profissional*”²⁵⁹.

A Força Sindical também, em 1993, lança o seu documento central: *Um Projeto para o Brasil: a proposta da Força Sindical*. Nele estão listados questões como a melhoria nos padrões de escolaridade básica da população; novas metodologias de ensino;

²⁵⁸ SOUZA, D.B., SANTANA, M.A., DELUIZ, N. (1999). *Trabalho e Educação: Centrais Sindicais e reestruturação produtiva*. Rio de Janeiro: Quartet.

²⁵⁹ CUT (1994). “Formação Profissional”. In: *Resoluções CONCUR*. N.º 5. São Paulo, p.52-53.

adequação da estrutura operacional do sistema formador à nova realidade e a democratização da gestão do sistema²⁶⁰. O documento foi elaborado por Antônio Kandir, egresso do governo Collor e um dos principais articuladores na época do governo do projeto de abertura da economia.

Em 1995, às vésperas do lançamento do PLANFOR, a CUT divulga dois documentos. O primeiro, em março, intitulado *Contribuição para a Formulação de Políticas da CUT no Campo da Formação Profissional* e outro, em abril, denominado, *Rumo à Construção de um Projeto Educacional para o País*. Nestes dois documentos estão reafirmadas as resoluções do 5º CONCUT e, acrescidas às demais questões assinaladas anteriormente, aparecem outras que seriam assumidas pelo PLANFOR: a criação de Centros Públicos de Formação Profissional, que mais tarde seriam assumidos pelo PROEP/MEC e, a gestão tripartite na definição de diretrizes e controle dos fundos públicos, no caso o FAT.

Na sua VII Plenária Nacional, denominada “Zumbi dos Palmares”, entre os dias 30 de agosto a 02 de setembro de 1995 em São Paulo, a CUT exprime uma reflexão no item 15.3 denominado: *Chamando a Atenção: sobre a CUT e a formação profissional*. Recomenda-se, além daquilo que havia sido deliberado no V CONCUT, a ampliação do debate interno sobre a formação profissional²⁶¹. A discussão na CUT é feita pelo GT de Reestruturação Produtiva, em particular pela Comissão de Formação Profissional e Emprego, que estabelece “(...) a formação profissional é, numa concepção cutista, parte de um projeto educativo global e emancipador, devendo portando estar integrada ao sistema regular de ensino, na perspectiva da escola pública, gratuita, laica e unitária. (...)”.

A partir de 1995, a formação profissional vai ganhar espaço na agenda sindical. Muitos sindicatos vão constituir-se em agências de formação, basicamente porque estavam em disputa volumosos recursos do FAT; muitos deles, inclusive, adaptam seus estatutos para incorporar entre os objetivos, o da educação dos trabalhadores, abdicando com isso da sua proposição original que era o de participar da gestão e do controle do

²⁶⁰ FORÇA SINDICAL (1993). *Um projeto para o Brasil: a proposta da Força Sindical*. São Paulo. 2ª ed. Geração Editorial, 654p.

²⁶¹ CUT (2001). *CUT 20 anos*. Cadernos de Formação nº. 1. São Paulo: Escola Sindical São Paulo, 112p.

dinheiro público. É inegável que isso constitui um avanço do ponto de vista da disputa dos trabalhadores pela formação da sua classe, no entanto, parece-nos que isso não se traduziu em elemento de aglutinação e organização dos trabalhadores. Com o declínio das fontes de contribuição das categorias profissionais – imposto sindical e da contribuição dos associados –, ocasionada pela diminuição do tamanho das respectivas bases, por conta da redução dos postos de trabalho, a formação profissional vai constituir-se em nova receita para os sindicatos, a ponto de hoje representar a fonte mais significativa de financiamento da estrutura sindical.

No que tange exclusivamente à formação profissional, as Centrais Sindicais com assento no CODEFAT, receberam no ano de 2000, R\$ 97 milhões, enquanto a bancada empresarial recebeu R\$ 22 milhões²⁶². Computando-se o período que as Centrais começaram a assinar acordos nacionais com a SEFOR, o montante repassado entre 1998 a 2000 atinge a cifra de R\$ 183 milhões, sendo R\$ 80 milhões à Força Sindical, R\$ 60 milhões à CUT, R\$ 23 milhões à CGT e R\$ 20 milhões à SDS. Em 2001, os dados do Ministério do Trabalho informam que as Parcerias Nacionais, onde estão inscritos os convênios dos sindicatos de trabalhadores e de empresários, receberam R\$ 148,8 milhões (MTE/SPPE-DEQP, 2001). Como a maior parte dos recursos das Parcerias vão para os sindicatos de trabalhadores, estima-se que outros R\$ 120 milhões foram transferidos em 2001 aos sindicatos de trabalhadores. Em quatro anos, aproximadamente, R\$ 300 milhões foram destinados aos sindicatos de trabalhadores pelo PLANFOR. O repasse de recursos continuou em 2002, e foi interrompido em meados do ano, quando instituições como o Tribunal de Contas da União – TCU, Ministério Público Federal – MPF e a Corregedoria-Geral da União, apresentaram relatórios de desvio de finalidades dos recursos do PLANFOR, em particular, na Força Sindical, mas que atingem também outras centrais. Além destes recursos, as Centrais mantêm outros convênios no âmbito do MTE para a estrutura das agências de intermediação que criaram e ainda captam – diretamente ou por intermédio dos sindicatos filiados – recursos em nível dos Estados, junto às Secretarias Estaduais do Trabalho, que por sua vez recebem os recursos da SPPE, ex-SEFOR, para executarem cursos de formação profissional.

²⁶² BRASIL/MTE (2001). *Relatório Gerencial PLANFOR 2000*. Brasília-DF: MTE – SPPE, 48p. E ainda, BRASIL/MTE (1999). *Anuário Estatístico: 1995-1998*. Brasília-DF: MTE – SEFOR, 68p.

O debate da formação profissional enfrenta sérios questionamentos dentro da estrutura cutista. Ao mesmo tempo que o V CONCUT e a VII Plenária recomendam a integração da formação profissional aos níveis regulares de ensino, os sindicatos passam a construir escolas de formação profissional para ministrarem os cursos do PLANFOR. No entanto, tanto a formatação dos cursos como a abordagem que é dada aos mesmos seguem parâmetros estabelecidos pelas Resoluções do CODEFAT, nas quais, conforme ressaltado, a sistematização das noções provindas do setor produtivo já estava sedimentada.

Os sindicatos de professores públicos têm significativa participação na CUT e, portanto, influência e sempre questionaram a relação da CUT com os recursos da formação profissional. A influência pode ser apreendida pela indicação do professor João Felício da APEOESP para a presidência da CUT, sendo ele o presidente atual. Eleito no VII CONCUT, realizado entre os dias 15 a 19 de agosto de 2000 em Serra Negra-SP, interrompe o domínio metalúrgico do ABC de mais de 20 anos. Apesar de ligado a tendência Articulação Sindical, majoritária dentro da CUT, seu nome é uma clara sinalização das concessões internas das tendências em prol da continuidade do discurso da formação profissional.

É claro que há de se fazer distinções entre as Centrais CUT, Força Sindical e CGT no que se refere ao entendimento das questões. A Força Sindical sempre esteve alinhada com o pensamento governamental e isso aparece ao longo dos seus documentos, como o que citamos anteriormente, onde afirma que os sistemas flexíveis de produção requerem um trabalhador com *“uma robusta educação geral e profissionalizante”*. Para a Força Sindical, o trabalhador passa a ser visto não mais como *“um simples componente de custo, mas como uma fonte de conhecimento para o aperfeiçoamento do processo produtivo”*. Para a central, *“o novo contexto demanda, por um lado, uma nova interação do trabalhador com a empresa e com o processo produtivo, e por outro, uma formação profissional, ou de uma forma mais geral, uma qualificação do trabalhador adequada aos novos tempos”* (Força Sindical, 1993).

O posicionamento da CGT²⁶³ em relação à formação profissional é muito próximo ao da Força Sindical. No seu estatuto, dentre os objetivos, um deles parece inspirar-se no PLANFOR: *“é tarefa da CGT: executar diretamente ou através de convênios, com entidades públicas ou privadas, cursos de formação, qualificação e requalificação profissional visando atender a uma política de empregabilidade”* (Estatuto da CGT:2, *apud*, CGT (1997:7). O mesmo documento, ao justificar uma ação da CGT com relação à educação, adota as concepções empresarias assumidas pelo PLANFOR, assinaladas anteriormente. É interessante acompanharmos as justificativas da CGT:

Num cenário em que mudam os requerimentos do chamado ‘mundo do trabalho’, em seu sentido mais amplo, os sindicatos tornam-se atores privilegiados como vistas a proposições que possam fazer frente às mudanças já em curso. É parte do ‘novo papel’ posto aos sindicatos, (...) lançar proposições que dêem conta de recolocar questões que permeiam o cotidiano do trabalhador-cidadão.

(...) Emerge a necessidade de se assegurar a oferta das competências requeridas pelos sujeitos e pela sociedade, tornando-se central superar a oferta educativa desvinculada da demanda. (...).

Não há como negar que a estreita relação entre economia e educação e a educação universal é um dos principais mecanismos de integração e transformação econômica. Há um consenso, entre os diferentes segmentos da sociedade (...), que a ‘cidadania’ que se deseja exige compartilhar valores e comportamentos próprios da modernidade e que o progresso técnico que supõe a competitividade, solicita um amplo domínio das modernas habilidades. Nesse quadro, se deduz que na produção de novos conhecimentos a educação em suas múltiplas facetas, tem papel chave e é o eixo articulador presente nos processos de mudança.

Para tornar a idéia de “empregabilidade” uma realidade – transformar a noção abstrata em prática concreta –, num cenário onde o conhecimento é um dos principais insumos para o desenvolvimento dos recursos humanos, a proposta (...) define os objetivos que deverão permear os diferentes projetos, voltados para os meios urbano e rural. (CGT, 1997:6-7, grifos nossos).

O documento é ainda mais claro, sobre os pressupostos pedagógicos, ao adotar posições governamentais estabelecidas e assinaladas pelo PLANFOR e depois assumidas pelos Parâmetros, Diretrizes Curriculares, etc.

“Do ponto de vista pedagógico a proposição (...) define a necessidade de desenvolver os diferentes programas a partir de uma lógica que permita dar conta das ‘necessidades básicas’ demandadas para o desempenho nos diferentes âmbitos da sociedade. Assim, é central pensar a educação a partir das competências que os sujeitos e a sociedade requerem, superando o enfoque

²⁶³ CGT [1997?]. *A Política Educativa da CGT*. São Paulo: Secretaria de Educação, Formação e Coordenação Técnica/Confederação Geral dos Trabalhadores e ainda, CGT (1998). *Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo*. [online]. URL: <http://www.cgt.org.br>.

tradicional cuja oferta educativa não apresenta vínculos com as demandas da sociedade". (CGT, 1997:8, grifos nossos).

Parafraseando Bravermann quando este citava um editorial de um jornal americano que enaltecia o taylorismo, nós diríamos também que o PLANFOR não poderia ter melhor divulgação que esta, realizada por uma das Centrais Sindicais com assento no CODEFAT. A questão a assinalar, ainda, é que este documento contou com uma equipe técnica, formada por professores da Unicamp entre estes, Ruy Quadros (IG-DPCT) e Márcio Pochmann (IE-CESIT); este último vem se dedicando, nos últimos anos, a produzir levantamentos estatísticos, mostrando os impactos no mercado de trabalho provocados pelas políticas governamentais. Em seus estudos, tenta demonstrar que a educação não se constitui em única alternativa para enfrentar a situação de desemprego vivida pelo País. Como podemos ver, o PLANFOR alcançou outros objetivos além daqueles que haviam sido pensados.

Em outro documento da CGT e disponível no seu sítio WEB denominado *Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo*, a Central relaciona a estabilidade no emprego, empregabilidade e formação profissional como estratégias de atuação. Para a Central, todo o trabalhador teria condições de garantir a manutenção do seu posto de trabalho desde que lhe dessem condições, ou seja, a sua empregabilidade.

A CUT tem uma posição mais crítica sobre as transformações do processo produtivo e a subordinação do trabalhador ao capital. Na 7ª *Plenária Nacional Zumbi dos Palmares*²⁶⁴, afirma que “*a polivalência não significa necessariamente intelectualização do trabalho, mesmo tratando-se de equipamentos complexos*”. Nesse sentido, segundo o documento, estaria havendo uma visão otimista demais por parte do capital sobre o futuro do trabalho, mas na realidade o que ocorre é um processo de segmentação, que ocasionaria “*cada vez mais a criação de um contingente de trabalhadores preparados e com qualificações-chaves, enquanto um outro grupo seria empurrado para o mercado informal*”, sancionando através desta forma de segmentação um mecanismo de exclusão, onde 40% da PEA já estão nesta situação, a qual diz respeito ao mercado de trabalho

²⁶⁴ CUT (1995). “Resoluções da 7ª Plenária Nacional Zumbi dos Palmares”. São Paulo. *Informacut* n.º 257, setembro.

informal²⁶⁵. Mesmo com esta avaliação crítica, a CUT continua a ser beneficiária de volumosos recursos anuais do PLANFOR, aproximadamente R\$ 35 milhões/ano.

5.3.4 - A formulação do governo

Em 1995, com a posse do governo Fernando Henrique Cardoso, o Ministério do Trabalho estabelece uma linha de atuação baseada em 8 diretrizes, listadas a seguir. Sobressai no documento o chamado *cidadão produtivo*²⁶⁶ que dá sustentação ao PLANFOR, por meio de ações de qualificação profissional:

- i) *consolidação da estabilidade econômica, obtida via Plano Real;*
- ii) *desenvolvimento com equidade social;*
- iii) *modernização das relações capital/trabalho;*
- iv) *construção da cidadania;*
- v) *universalização da educação básica de qualidade;*
- vi) *educação profissional contínua;*
- vii) *geração e melhor distribuição de renda e,*
- viii) *empregabilidade, acesso e permanência no mercado de trabalho.*

Uma das ações seria de incumbência da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR que é reorganizada, cabendo a ela articular a educação profissional em torno das diretrizes definidas acima. O primeiro documento que aborda a questão é editado com o nome: *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*; o nome Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR só seria consagrado em 29 de abril de 1996, quando o presidente da República assina uma série de convênios com os Estados visando implementar o programa e onde também ele é inscrito no Plano de Metas do governo, integrando aos mais de 40 programas sob o *slogan* “*Brasil em Ação*”. As regras no entanto só seriam criadas com a edição da Resolução n.º 126, de 23 de outubro de 1996 do CODEFAT.

O fator decisivo para a implementação do PLANFOR, conforme nos referimos anteriormente, foi a reorganização da SEFOR e a chegada dos dois técnicos egressos do SENAI, com um projeto bem definido, ou seja, o de sistematizar as concepções

²⁶⁵ A formulação deste parágrafo foi elaborado a partir de: CIET/SENAI (1995). “As Centrais Sindicais e a Formação Profissional”. *Ação Estratégica Nacional - 001*. DELUIZ, N. (org.). Rio de Janeiro. Mimeo. Novembro, 17p.

²⁶⁶ Cf. nota 249 do presente Capítulo.

empresariais sobre a formação profissional, em torno das noções que vimos acentuando, mediante o discurso da competência, cujo efeito fundamental é a *dissimulação* dessas concepções e noções. Vale dizer, a *dissimulação* por meio dessas concepções e noções, da colaboração do trabalhador, mediante a formação, tendo em vista os interesses imediatos das empresas para se manterem competitivas no mercado. Além disso, com uma soma considerável de recursos mobilizou um grande número de sindicatos de trabalhadores que, a partir de parcerias com os governos estaduais, executaram os Planos Estaduais seguindo as recomendações dadas pela SEFOR. O programa, já nos seus primeiros quatro anos, tornou-se conhecido pela sociedade por meio de intensa publicidade paga com recursos do próprio FAT.

Essa estratégia do PLANFOR baseia-se no avanço conceitual, na articulação institucional e apoio à sociedade civil. Mehedff trouxe, como citado anteriormente, das suas participações na elaboração de diagnósticos, a concepção do programa, adaptou-o visando acatar as reivindicações de empresários e trabalhadores, as quais são condensadas pelo termo “*cidadão produtivo*”, contemplando a palavra cidadania reivindicada pelos trabalhadores e a competitividade dos empresários. O Secretário da SEFOR tinha uma ampla experiência acumulada em organismos de formação, a exemplo de sua secretária-adjunta, que atuava no SENAI/SP. Mehedff serviu ao Banco Mundial e era um dos cinco especialistas da área de educação que formulavam as políticas de financiamento de projetos de educação para diversos países com o apoio do banco. Antes de chegar à SEFOR ocupava o cargo de Chefe da Assessoria de Planejamento Estratégico Nacional do SENAI e era vice-presidente para a América do Sul da *International Vocational Education and Training Association*, conhecida como VET, reconhecida entidade inglesa pelo seu desenvolvimento de certificação ocupacional.

O programa desde a sua origem tinha o propósito de atender os trabalhadores desempregados, visando elevar a escolaridade e cuja meta era articular, através da ampla rede de formação profissional existente no País, 20% da População Economicamente Ativa - PEA até o ano de 2000, meta esta que foi postergada para 2002, por meio da Resolução n.º 194/98. A orientação do programa do ponto de vista curricular²⁶⁷ baseava-se no

²⁶⁷ SEFOR/MTb. *Plano Nacional de Educação Profissional: trabalho e empregabilidade*. Brasília, s/ed.

desenvolvimento das tais habilidades: básicas, específicas e de gestão com foco na empregabilidade, definida: “(...) *não como simples capacidade de obter um emprego, mas de manter-se em um mercado de trabalho em constante mutação*” (MTb-SEFOR, 1995:12), este verbete foi incorporado na íntegra do seminário da Rhodia. Com relação às habilidades, também trazidas dos seminários dos empresários, o PLANFOR recomenda que elas devam ser ofertadas em grande escala com este enfoque:

- a) *habilidades básicas, entendidas como o domínio funcional da leitura, escrita e cálculo, no contexto do cotidiano pessoal e profissional, além de outros aspectos cognitivos e relacionais - como raciocínio, capacidade de abstração - necessários tanto para trabalhar como para viver na sociedade moderna;*
- b) *habilidades específicas, definidas como atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandadas por ocupações do mercado de trabalho, especialmente tendo em vista os processos de reestruturação produtiva que atingem tanto empresas de ponta como as de pequeno porte e mesmo o mercado informal;*
- c) *habilidade de gestão, compreendidas como competências de auto-gestão, associativas e de empreendimento, fundamentais para a geração de trabalho e renda.* (MTb-SEFOR, 1995:18).

Para dar sentido e tornar mais palatáveis os termos, a SEFOR encarrega duas egressas do SENAI/SP: Deise Deffune e Léa Depresbiteris para desenvolver em forma de jogral estas noções. Os documentos são quase simultâneos: o primeiro, *Habilidades, uma questão de competências*²⁶⁸ e o segundo, *Educação profissional: o debate da(s) competência(s)*²⁶⁹. Os documentos mostram o debate entre pessoas que vão assistir a uma palestra sobre os temas e começam a discutir os seus significados. Ao final do documento de 1997, que está encadeado com o de 1996, a conclusão é a seguinte:

“As palmas para o conferencista mostravam que a palestra tinha sido útil a todos, mesmo que ainda reinassem muitas controvérsias a respeito. Na saída ela encontrou vários amigos. Todos tinham dúvidas. Todos estavam receosos. Todos pareciam preocupados em atender melhor as pessoas a quem deveriam formar: jovens iniciando uma profissão, adultos que precisavam de maior qualificação, trabalhadores necessitados de reconversão profissional, empregados e desempregados, mulheres e homens, pessoas com pouca, nenhuma ou muita escolaridade, enfim, uma grande heterogeneidade de clientela. Todos sabiam que era preciso estudar muito, discutir profundamente, experimentar, ousar. Todos, em equipe, resolveram tomar uma cervejinha para relaxar, antes de voltarem para suas casas e serem, no dia seguinte, competentes para vencer os desafios”. (p.33, grifos nossos).

²⁶⁸ SEFOR/MTb (1996). *Habilidades, uma questão de competências*. Brasília, 26p., novembro.

²⁶⁹ SEFOR/MTb (1997). *Educação profissional: o debate da(s) competência(s)*. Brasília, 34p.

Em termos quantitativos o PLANFOR tem tido desempenho significativo. Entre 1995 e 2001, 15,3 milhões²⁷⁰ fizeram cursos mobilizados pelo programa e foram investidos nos últimos anos aproximadamente R\$ 2,3 bilhões com atendimento em 88% dos 5.547 municípios brasileiros (MTE/SPPE-DEQP, 2001). No entanto, apesar dos avanços quantitativos, o programa não conseguiu articular-se como o sistema nacional de educação, a exemplo do que ocorre nos países avançados e muito pouco o programa propiciou em termos de elevação de escolaridade, a não ser em algumas experiências isoladas, como foi o caso do Programa Integrar da CNM/CUT. Os impactos do programa são ainda também controversos na obtenção de um emprego, pois atende as mais diversas clientelas e nos mais distintos setores da economia. Conforme aponta DEDECCA (1998:41)²⁷¹, a articulação com o sistema formal é que constitui a base das experiências européias, o que permite também orientar o processo de reconhecimento da escolaridade. No entanto, como afirma o autor, mesmo “(...) após mais de 20 anos de ênfase na difusão da formação profissional, as políticas implantadas em outros países tiveram efeitos limitados em relação aos perfis dos mercados nacionais de trabalho(...)”.

Uma questão a salientar é que o PLANFOR, dentre os 42 programas do *Brasil em Ação*, é o que possui o maior número de avaliações. Estabelecidas no âmbito das Resoluções do CODEFAT e pactuadas mediante convênios celebrados pela SEFOR com os Estados ou com os Parceiros Nacionais, o programa possui em cada Estado três níveis diferentes de avaliação, que recobrem as dimensões de eficiência (enfoque quantitativo e de

²⁷⁰ Aqui cabe um destaque. A SEFOR não faz distinção entre número de pessoas que realizaram os cursos e o número de matrículas. Embora seja expressivo o número de pessoas, há uma superestimação, pois como os cursos são de curta duração e não há mecanismos de limitar o acesso a eles, um mesmo trabalhador pode realizar vários cursos e ser assim contabilizado várias vezes. Esta dupla contagem é provocada pela estruturação dos cursos, como é o caso dos cursos de longa duração, que precisam ser contabilizados várias vezes para justificar o custo/hora/aula-aluno. A dupla contagem, também, serviu para justificar a prestação de contas dos tomadores dos recursos. Investigações feitas em 2000 pelo jornal Correio Braziliense, entre os meses de março e abril, apontaram que a lista telefônica da Capital Federal era usada para lançar na prestação de contas o nome de “alunos”. A partir desse episódio e a conseqüente demissão do Secretário do Trabalho do Distrito Federal, Wigberto Tartuce, foram criados no âmbito do Ministério do Trabalho, critérios mais rígidos, mas que não impediram essa prática de dupla contagem e de “alunos-fantasmas” que foi adotada por outros Parceiros do PLANFOR. Conforme relatórios produzidos pela Secretaria Federal de Controle – SFC e o Tribunal de Contas da União – TCU foram apontados casos que o mesmo nome aparecia repetido de 2 a 15 vezes e mais de 90% das fichas de inscrição dos que freqüentaram os cursos apresentavam problemas.

²⁷¹ DEDECCA (1998). “As Políticas de Qualificação e Formação e seus Efeitos sobre o Mercado e as Relações de Trabalho: algumas experiências européias”. *Projeto de Pesquisa: Emprego e Desenvolvimento Tecnológico - CNPQ/DIEESE/CESIT - Relatório de Atividade de Projeto Específico de Pesquisa para Missão no Exterior*. Campinas-SP, abril, 43p.

implementação), eficácia (enfoque da percepção da qualidade do programa a partir dos beneficiários) e efetividade (impactos provocados no mercado de trabalho). Para cada Estado da Federação, realizam-se estas três dimensões de avaliações, para tanto, são contratadas universidades públicas locais. Além destas – 27 Estados X 3 níveis, perfazem um total de 81 avaliações –, são realizadas outras duas avaliações de caráter nacional, a primeira instituída entre 1999-2000, depois que foram constatados casos de desvios de recursos no Distrito Federal e a outra a cargo do IPEA para avaliar o impacto do programa no mercado de trabalho, isso sem contar com outros procedimentos usuais realizados pela Secretaria Federal de Controle - SFC do Ministério da Fazenda e do Tribunal de Contas da União - TCU. Mesmo com todas estas avaliações não cessaram as denúncias na imprensa sobre existência de “alunos-fantasmas”, desvio de finalidades, etc.

Inicialmente, no entanto, para a realização das avaliações, as equipes contratadas e os relatórios produzidos por elas mostraram que não se tinha objetividade quanto ao que avaliar. Gradativamente foram-se construindo algumas orientações, mas ainda muito vagas. Até mesmo a última Resolução do CODEFAT n.º 258, de 21 de dezembro de 2000, que tratou de adequar o PLANFOR, não traz esta clareza e limita-se a definir o papel que cada instância de avaliação deve realizar. O objetivo deste grande número de avaliações na realidade, era o de angariar junto à comunidade acadêmica apoio à implementação do programa, por meio da distribuição de recursos consideráveis para a realização das pesquisas-avaliação. Originalmente permitia-se mobilizar 10% dos convênios dos Estados e dos Parceiros Nacionais com a avaliação; a última medida estipulou em 4% estes gastos. Entretanto, se tomarmos como referência os anos que analisamos, 1995-2000, o PLANFOR neste período teve um orçamento médio anual de R\$ 300 milhões e, considerando-se uma média de 10% para os projetos de avaliação, teremos como resultado a transferência de R\$ 30 milhões/ano para as equipes de avaliação dos Estados, ou aproximadamente, R\$ 1 milhão, para cada equipe de avaliação.

Ao analisar estas centenas de relatórios produzidos, muitas vezes com enfoques e objetivos diferentes uns dos outros, têm-se como esperado, resultados muito próximos daqueles que se imaginam para uma política cujos objetivos são muito difusos e

de caráter massivo, conforme salientado por nós no antepenúltimo parágrafo deste item. FOGAÇA (2000)²⁷², ao fazer um balanço destas avaliações, registrou o seguinte:

- a) *predomínio de cursos tradicionais focados em ocupações que tendem a ser superadas;*
- b) *existência de grande número de projetos que, a pretexto de envolverem “parcerias”, na verdade, transferem ao Estado o ônus do financiamento de programas que atendem a necessidades específicas de grandes empresas, de modo geral multinacionais, que já se instalam no País com uma série de incentivos fiscais e às quais caberia esta responsabilidade;*
- c) *extrema pulverização das ações, distribuídas por múltiplas agências executoras, e sobre a maioria das quais não se tem qualquer controle qualitativo, quantitativo e de efetiva aplicação dos recursos recebidos via PLANFOR, ou ainda, acompanhamento dos egressos;*
- d) *nas situações onde não se observa a pulverização, se verifica, em contrapartida, a centralização destas ações nas instituições tradicionais de formação profissional, o que significa que o dinheiro público e, em particular, o dinheiro dos trabalhadores (porque se trata de recursos do FAT) está sendo utilizado para financiar àquelas instituições em ações que fazem parte de suas atividades tradicionais, para as quais elas já lançam mão de recursos “semi-públicos”, apesar de se auto-intitulem “instituições privadas”;*
- e) *nos cursos abertos, isto é, aqueles que se dedicam aos desempregados ou àqueles que, mesmo empregados, buscam por conta própria uma melhor qualificação e que, por isso, são cursos que não são realizados por encomendas específicas de empresas, o contingente de egressos que consegue emprego na nova qualificação tem sido pouco significativo, girando, no máximo, em torno de 10% do total de participantes;*
- f) *por último, dada a escassez de recursos que tem marcado a administração pública nos últimos anos, o PLANFOR – devido aos recursos do FAT, é claro – tem servido mais como moeda eleitoreira, ou de barganha política junto a governos de Estado, prefeituras municipais, sindicatos, etc. do que como um efetivo instrumento de elevação da escolaridade ou da qualificação dos trabalhadores brasileiros.*

O que nos preocupa é que mais uma vez optou-se por soluções pontuais para a resolução de um problema que está na origem da sociedade brasileira, a baixa escolaridade. Ao apostar em programas com enfoque limitado, centrado em concepções e noções, tidas enquanto conceitos, e sua instrumentalização, revela-nos que não se estava querendo resolver os problemas de escolaridade da grande maioria da população brasileira, mas sim, mediante essas concepções e noções, esses conhecimentos, difundir os comportamentos requeridos pela nova ordem produtiva. E essa difusão se faz, conforme já ressaltado, pela *dissimulação* dos interesses econômicos de políticas que comportam as

²⁷² FOGAÇA, A. (2000). *Educação e Qualificação Profissional nos anos 90: o discurso e o fato*. Mimeó, 11p.

concepções e noções em questão. Ela é feita a partir de programas massivos, como é o caso do PLANFOR. Além disso, a desarticulação entre a esfera da educação e do trabalho, ao não se reconhecerem estes cursos no sistema oficial, terá como resultado a exclusão de um maior número de trabalhadores, pois a escolaridade que é sancionadora das chances no mercado de trabalho continua um objetivo a ser alcançado. O Governo, ao sinalizar a partir da legislação da educação com a criação dos Centros de Certificação de Competências, provocará por certo uma dupla exclusão, primeiro porque não garante condições de escolaridade para um contingente considerável da população e, segundo, porque opera por meio dos centros uma neutralidade que eles não possuem.

5.4 - A (des)articulação da SEFOR/SEMTEC

A exemplo da SEFOR, o MEC também tem o seu documento guia. O documento de campanha de FHC, em 1994, denominado *Mãos à Obra Brasil: Proposta de Governo*, elaborado pelo economista Paulo Renato Souza, que havia renunciado ao cargo que ocupava no Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID para ser o coordenador da campanha presidencial de Fernando Henrique Cardoso, traz várias referências à educação. Ao assumir o Ministério da Educação em 1995, Paulo Renato Souza, incorpora boa parte das questões contidas no documento de campanha por ele coordenado e juntamente com sua assessoria, divulga em maio de 1995, com o título: *Planejamento Político-Estratégico: 1995-1998*, a nova orientação do MEC. No documento encontramos várias das questões implementadas posteriormente como as que o documento assinala:

- “- separar, do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica;*
- dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas de forma a facilitar a adaptação do ensino às mudanças no mercado de trabalho;*
- promover a aproximação dos núcleos profissionalizantes das escolas técnicas com o mundo empresarial, aumentando o fluxo de serviços entre empresas e escolas;*
- progressivamente, encontrar formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e CEFET e, ao mesmo tempo, estimular parcerias para financiamento e gestão;*
- estabelecer mecanismos específicos de avaliação das escolas técnicas para promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho”. (MEC, 1995, p. 22).*

Verificamos com isso que mesmo antes da aprovação da LDB, o MEC tinha uma proposta para a área da educação e a implementou, mesmo ela não estando tal qual formulada na lei maior. Neste particular, destaque-se que o projeto da atual LDB – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 –, de autoria do senador Darcy Ribeiro, aprovado em 25 de outubro de 1995 pelo Senado Federal, teve sua tramitação naquela Casa legislativa em apenas 3 anos e se adequava ao que o MEC buscava em oposição ao projeto da sociedade civil, apresentado logo após a promulgação da Constituição Federal e que ficou conhecido como substitutivo Jorge Hage. Aprovado pelo plenário da Câmara, em 13 de maio de 1993, foi enviado ao Senado, mas foi relegado pelo projeto do senador Darcy Ribeiro. Pelas suas características o projeto do senador Ribeiro é conhecido como o “projeto azarão”.

Em 31 de dezembro de 1995 o governo, no sentido de acomodar diferentes concepções internas, lança um Termo de Cooperação Técnica denominado: *Protocolo da Educação Profissional: MEC/SEMTEC - MTb/SEFOR*²⁷³. Conforme afirma KUENZER (1997:53)²⁷⁴, o que se buscava com isso era garantir a “*hegemonia por meio de um pretendido esforço integrado que articule o poder de controlar e a capacidade de financiar*”. O protocolo é parte integrante do Projeto de Lei 1.603/96, que pretende dar nova forma ao ensino técnico. Mais tarde, transformado no Decreto 2.208/97, este separou o ensino médio do ensino técnico, muito embora esta separação não estivesse consagrada na LDB, sua lei maior.

O documento conjunto do MEC e do MTb aprofunda ainda mais os novos “conceitos” da educação profissional já consagrados pelo PLANFOR. Transcrevemos a seguir essa nova orientação dos dois ministérios:

POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Educação Profissional (EP) é estratégica para o desenvolvimento sustentado, o qual requer, entre outras bases, pessoal qualificado. A qualificação do trabalhador exige, cada vez mais, não apenas treinamento específico para tarefas ou postos de trabalho, mas sobretudo uma base de conhecimentos, atitudes e habilidades, que só podem ser obtidos e mantidos mediante sólida educação geral e um processo de educação permanente - profissional ou de qualquer nível e natureza de reciclagem educativa e cultural.

²⁷³ MEC/SEMTEC - MTb/SEFOR (1995). *Reforma do Ensino Técnico*. Brasília: MEC/MTb, 34p.

²⁷⁴ KUENZER, A, Z. (1997). *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da nossa época, v.63, 104p.

Por isso mesmo, a formulação de políticas nesta área tem que levar em conta a situação atual dos trabalhadores brasileiros e dos jovens que estão ingressando no mercado de trabalho, a maioria dos quais se caracteriza por baixos índices de escolaridade formal e fraco desempenho escolar. É preciso considerar, ainda, a elevada proporção de subempregados, os grandes contingentes de desempregados e a imensa massa de "desempregáveis", a partir de processos de privatização e reestruturação produtiva como um todo que, de resto, afetam toda a sociedade.

Essas premissas têm implicações diretas sobre a estrutura do ensino, tanto o formal quanto o profissional. Ambos se encontram hoje demasiado rígidos, desfocados e desatualizados para satisfazer a imensa e crescente demanda por níveis mais elevados de qualificação. Falta-lhes flexibilidade e agilidade no atendimento, paralelamente à ampliação de cobertura, carecendo pois de profundas reformas qualitativas, que assegurem uma educação voltada para a construção do cidadão produtivo.

PREMISSAS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

- *Considerada como caráter complementar à educação básica regular, a EP deve ter como foco a EMPREGABILIDADE.*
- *Empregabilidade deve ser entendida como capacidade não só de se obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação, com características e natureza cada vez mais diferentes daquilo que se conhece, desde a revolução industrial até hoje .*
- *Empregabilidade envolve três fatores inter-relacionados: investimentos geradores de trabalho, serviços de intermediação eficientes e educação contínua do trabalhador.*
- *Esses três fatores se tornam cruciais em face da crescente globalização e competitividade da economia. Processos de modernização e reestruturação começam em setores de ponta, mas rebatem em todo tipo de empresas, inclusive as do chamado mercado informal.*
- *Começa a nascer desse processo um novo perfil profissional requerido do trabalhador, capaz não apenas de "fazer", mas de "pensar" e "aprender" continuamente, que tende a generalizar em todas as esferas do setor produtivo - administração, gerência, produção, operação e outras .*
- *A construção desse perfil exige, antes de tudo, educação básica (1ª à 11ª série) de qualidade. Depende, também da educação profissional permanente, mas sempre com começo, meio e fim - ou seja, focalizada no mercado, garantindo ao trabalhador chances de entrada e saída no processo de formação, ao longo de sua vida profissional.*

Plano Nacional de Educação Profissional

. Objetivo e conceitos básicos

O objetivo global do Plano é a ampliação e mudança no perfil da oferta de EP, compreendendo programas de qualificação e requalificação profissional, em bases contínuas, com vistas à empregabilidade da população de 14 anos de idade ou mais.

Qualificação e requalificação profissional referem-se a programas de ensino não-formal, com duração variada, destinadas a preparar para o ingresso ou para mudança de ocupação no mercado de trabalho, atualizar, especializar ou aperfeiçoar o trabalhador já ocupado. Tais programas têm, portanto, os seguintes objetivos:

- *superar deficiências da escolarização, em matéria de habilidades básicas;*
- *desenvolver habilidades específicas adequadas às oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho e*
- *desenvolver habilidades de gestão pessoal e empresarial.*

*O objetivo fundamental a ser buscado com a formação de **habilidades básicas** é o de "aprender a pensar". Aprender a pensar é um processo de vida que supõe algumas ferramentas essenciais, como leitura e escrita, fundamentais para a comunicação, a*

matemática, que instrumentaliza o raciocínio lógico, e que dependem da escolarização básica. Trata-se de competências necessárias tanto para trabalhar como para viver na sociedade moderna e que, em se tratando de adultos de baixa escolaridade, devem ser suplementadas ou reforçadas pela EP, em coordenação com um esforço de melhoria e universalização do ensino supletivo.

*A partir do desenvolvimento de habilidades básicas, ou paralelamente a estas, trata-se de promover a qualificação profissional **específica**, para grupos de ocupações, processos ou funções da produção industrial, comercial, agrícola ou de serviços. Trata-se, aqui, de atitudes, conhecimentos técnicos e competências que garantem a “empregabilidade polivalente e a longo prazo” do trabalhador.*

***Habilidades de gestão** se tornam vitais à medida que o novo processo tecnológico, presente cada vez mais em todos os níveis e setores da economia e no cotidiano da vida privada, baseia-se no conceito de trabalho autônomo, mesmo para quem se coloca na condição de “empregado”. Hoje, cada vez mais, o significado de “gerência” se desloca do espaço privilegiado do “posto de mando”, e passa ser requisito em todos os níveis de produção e de prestação de serviços. Na empresa, surge claramente a necessidade de o trabalhador ter tanto a capacidade de co-gerir o processo de trabalho, quanto de gerir seu próprio tempo e sua relação com companheiros e chefes. No mercado, multiplicam-se nichos de oportunidade pedem capacidade de empreendimento.*

Essas diretrizes configuram uma nova parceria entre o MEC e o MTb, coordenando esforços e recursos de ambos os Ministérios, tendo em vista os objetivos estabelecidos neste documento.

A articulação entre os dois Ministérios deve se concretizar, inicialmente, mediante três projetos, que envolvem vários outros atores e agentes, em especial as Secretarias Estaduais de Trabalho e o sistema de formação profissional gerido por entidades empresariais (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESI, SESC e SEST):

- *implementação de um Plano Nacional de Educação Profissional,*
- *criação de uma rede de Centros de Educação Profissional e Pós-Secundária e,*
- *formulação de uma Política para o Ensino Médio. (p. 4-9)*

Como podemos observar, o documento incorpora várias das questões já desenvolvidas pelo PLANFOR e aprofunda e amplia o conceito de empregabilidade, cidadão produtivo e as tais habilidades e competências ao expandir para outros segmentos da educação os desenvolvidos pelo PLANFOR. Toda a ênfase é dada ao processo de reestruturação produtiva e a necessidade de um trabalhador apto para operar no novo ambiente produtivo.

No entanto, esse aparente entendimento entre as esferas de Governo Federal não terá muita duração e, no ano seguinte, ocorre já um estremeamento das partes envolvidas. O desencadeador desse processo é a assinatura, em 04 de março de 1996, de um acordo entre o MEC e o BID para financiar o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP na cidade de Belo Horizonte. O curioso é que o lançamento do programa ocorre no Estado de origem tanto do Secretário Nacional de Formação

Profissional, Nassim Mehedff, como do próprio Ministro do Trabalho, Paulo Paiva, que um ano depois vai para o BID ocupar a vaga deixada pelo ministro Paulo Renato Souza. O acordo de US\$ 2,5 bilhões teria uma contrapartida de US\$ 500 milhões do governo brasileiro. Na versão final aprovada pelo BID, em 05 de novembro de 1997, o projeto foi reduzido para US\$ 500 milhões, sendo a contrapartida do governo brasileiro, US\$ 250 milhões, dos quais US\$ 125 milhões provenientes do FAT e os outros US\$ 125 milhões do orçamento do MEC.

É sintomático o apoio do BID a projetos educacionais de nível acima das séries iniciais. O Banco Mundial, tradicional financiador de projetos educacionais, havia deliberado investir somente nas séries iniciais e em projetos de combate à pobreza. Seguramente, o período que o Ministro da Educação esteve no BID e a colaboração de Cláudio Moura e Castro e João Batista Araújo e Oliveira, com trânsito nos organismos internacionais, contribuíram para viabilizar este empréstimo. A partir de 1996, comprovamos o aumento da participação do banco em empréstimos concedidos à educação profissional no Brasil²²⁵, ao mesmo tempo que há um decréscimo do Banco Mundial.

Condicionado pelo BID, o MEC toma uma série de medidas, visando garantir para si o controle da viabilização do PROEP. Através da Medida Provisória n.º 1549-28, de 14 de março de 1997, o MEC passa a ter atribuição exclusiva para coordenar os vários níveis de educação, entre eles o da educação profissional. Com a Portaria Ministerial n.º 1.005, de 10 de setembro de 1997, o MEC institui, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, a coordenação tanto executiva como financeira do PROEP. Um dia depois, a Portaria Interministerial n.º 1.018 institui um conselho diretor para o programa, sendo que a maioria dos membros, três, são da SEMTEC e os outros dois, da SEFOR e do CODEFAT, que na sua 26ª Reunião Extraordinária realizada em 02 de julho de 1997, já havia aprovado os recursos para o programa da contrapartida brasileira do contrato com o BID.

Interessante também é observar a discussão sobre o PROEP no CODEFAT. Na 44ª Reunião Extraordinária, de 05 de fevereiro de 1997, o assunto aparece pela primeira

²²⁵ BID (2001). *Capacitación Profesional y Técnica: una estrategia del BID*. Washington-DC: BID. [on-line]. Disponível na Internet. URL: <<http://www.iadb.org/sds/edu>>. Ver Anexo, Quadro 1, p.31.

vez através de um depoimento do Secretário da SEFOR, dando conta das linhas gerais do projeto, que estava sendo conduzido pela SEMTEC. Neste mesmo período, o Ministro da Educação se encontrava em Washington para obter o aval definitivo do BID para o projeto e na sua chegada anuncia que o projeto seria aprovado (Folha de S. Paulo, 17/02/1997)²⁷⁶. Na 45ª Reunião Extraordinária do CODEFAT, de 03 de abril de 1997, a CUT pede vistas do projeto do PROEP para melhor analisá-lo. Na 46ª Reunião Extraordinária, de 05 de junho de 1997, o MEC vai até a reunião do CODEFAT e através do Diretor-Executivo do PROEP, Raul do Valle, apresenta as linhas gerais do programa, dizendo que a expansão da educação profissional somente seria alcançada com parcerias e que os sindicatos poderiam vir a apresentar projetos futuramente para serem parceiros também do MEC.

Na 26ª Reunião Extraordinária, de 02 de julho de 1997, o presidente do CODEFAT, Daniel de Oliveira, abre a reunião, fazendo uma inversão de pauta e solicitando a aprovação da contrapartida do FAT ao PROEP para não prejudicar as negociações do MEC com o BID. Os conselheiros, principalmente da bancada dos trabalhadores, argumentam o contrário, mas são convencidos de que eventuais modificações ao projeto poderiam ser feitas posteriormente. Obtido o consenso, o projeto é aprovado. Na 49ª Reunião Ordinária, de 26 de novembro de 1997, Raul do Vale, retorna ao CODEFAT para dar a notícia da aprovação do contrato e sua assinatura em 24 de novembro em Washington, após ter sido apreciado e aprovado pelo Senado Federal. A partir de então o CODEFAT não mais discutiu o assunto²⁷⁷.

Desde 1998 até junho de 2002, o PROEP aprovou 302 projetos no valor de R\$ 666 milhões, sendo 57 federais, 137 estaduais e 107 no chamado segmento comunitário, que compreende tanto sindicatos de trabalhadores, de empresários como ONGs. Os estados que mais aprovaram projetos foram São Paulo, 51; Minas Gerais, 30; Rio Grande do Sul, 29, Santa Catarina, 19 e Paraná, 15. A maior parte dos projetos nestes estados referem-se aos segmentos comunitários, que é a orientação do BID, no sentido de que se deve aumentar a participação da sociedade na gestão da educação em detrimento do Estado²⁷⁸

²⁷⁶ Cf. nota 29 do Capítulo 1.

²⁷⁷ As Atas do CODEFAT encontram-se [on-line] URL: <<http://www.mte.gov.br/Temas/FAT/Codefat/Atas>>

²⁷⁸ SEMTEC (2002). *Projetos*. [on-line] URL: <http://www.mec.gov.br/semtec/proep/conven.shtm>

De acordo com esta orientação do BID, o MEC edita a Medida Provisória n.º 1641-42, de 07 de abril de 1998, que assegura a expansão da rede de educação profissional somente em parceria com os Estados ou com a comunidade. Assim, o Estado se desobrigaria de ampliar a rede e para tanto, por intermédio do MEC, assinaria, no início da execução do acordo com o BID, uma série de acordos com várias instituições visando criar os Centros de Educação Profissional, dando a cada projeto R\$ 2,5 milhões aproximadamente. Com isso o MEC poria limites às ações desencadeadas pelo Ministério do Trabalho com a discussão sobre os Centros Públicos de Formação Profissional, propostos pelos trabalhadores.

A SEFOR ainda tentaria levar adiante a discussão, entre os dias 28 a 30 de julho de 1999 em Belo Horizonte. Com o apoio da UNESCO, organiza o seminário: “*Estudos Conceituais e Metodológicos para a Implantação de Centros Públicos de Educação Profissional*”. A articuladora desse evento é Elenice Leite, agora atuando no escritório da UNESCO no Chile. Na Oficina de Trabalho organizada para discutir propostas sobre o tema, sobressai, entre os obstáculos apontados pelos presentes, a ausência de articulação com o MEC²⁷⁹.

A idéia dos Centros Públicos é uma proposta da CUT. Os Centros surgem como orientação da central para os sindicatos filiados, a partir da VII Plenária em 1995, quando ela propõe a constituição de Centros Públicos integrados ao sistema de educação. A proposição original, no entanto, começou a ser debatida na Central em 1992. O primeiro documento é apresentado em Cajamar em 10 de dezembro de 1992, de autoria de Sebastião Lopes Neto, membro da Executiva Nacional da CUT e Carmem Sílvia Moraes, da Faculdade de Educação da USP. O documento intitulado *Contribuição para a Definição de uma Política de Formação Profissional da CUT*²⁸⁰ nos seus 54 pontos destaca as orientações sobre formação profissional que mais tarde serão aprovadas pelas instâncias internas da Central. Destaque-se no documento: a formação profissional não como mero adestramento, o controle público dos fundos destinados à formação e a criação dos Centros

²⁷⁹ UNESCO/MTE/SEFOR (1999). Projeto “Estudos Conceituais e Metodológicos para a Implantação de Centros Públicos de Educação Profissional”. *Relatório*. Belo Horizonte-MG, Mimeo. 6p.

²⁸⁰ NETO, S. L., MORAES, C. S. (1992). *Contribuição para a Definição de uma Política de Formação Profissional da CUT*. Cajamar-SP, 10 de dezembro.

Públicos, bem como a vinculação do sistema de formação ao ensino regular. Curiosa é a última oração desse texto contida no item 54: “(...) Nesse sentido, a CUT deve defender a organização de diferentes modalidades de ensino profissional em centros públicos ou privados de formação profissional, em entidades comunitárias e sindicais, articuladas ao sistema regular de ensino”, formulação esta que está contida no PROEP. No mesmo mês, dezembro de 1992, a Secretaria Nacional de Políticas Sociais da CUT, por intermédio da sua Comissão de Educação, incorpora boa parte do assinalado documento (NETO, *et al.*, 1992) e apresenta um outro documento à Executiva Nacional da CUT para que delibere sobre uma *Diretriz para uma Política de Formação Profissional da CUT*²⁸¹. Essa discussão iria desembocar no documento que o GT – Reestruturação Produtiva – emprego e formação profissional²⁸², elaboraria para servir de base às recomendações que a CUT aprovaria na sua VII Plenária Nacional.

A idéia dos Centros Públicos também ocorre em 1994 no lançamento do *Fórum de Formação Profissional* no Rio de Janeiro, que reuniu administrações populares, pesquisadores de universidades, sindicatos de trabalhadores, e escolas mantidas por eles²⁸³. Neste Fórum foi apresentada uma proposta de criação de *Centros Públicos para a Educação de Cidadãos Trabalhadores*. Em 1995, o Conselho das Escolas de Trabalhadores²⁸⁴ elaborou uma proposta pedagógica de constituição dos Centros e no *InformaCUT* nº 257 de outubro de 1995, sob o título *Formação Profissional: o ensino profissional é um direito a ser garantido a todos os trabalhadores*, a CUT, assume a proposição dos Centros Públicos, respaldada nas deliberações da VII Plenária.

²⁸¹ AGUIAR, F., MORAES, I. N. (1992 e 1993). *Diretrizes para uma Política de Formação Profissional da CUT*. São Paulo, dezembro. Versão resumida com contribuições do meio acadêmico, da CNTE, FASUBRA e CIGL, central italiana, foi elaborada também por ocasião do 1º de Maio de 1993.

²⁸² CUT/GT-Reestruturação Produtiva (1995). *Contribuição para a Formulação de Políticas da CUT no campo da Formação Profissional*. São Paulo, 06 de março, 14p.

²⁸³ Fazem parte do Conselho das Escolas de Trabalhadores: Ação Social Técnica-AST do bairro Lindéia de Belo Horizonte, Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico Social-CADTS do bairro de São Mateus de São João de Meriti-RJ, Centro de Trabalho e Cultura – CTC do Recife, Colégio Graham Bell do SINTEL/RJ, Colégio Metalúrgico do Sindicato dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro, Escola Nova Piratininga do bairro do Brás em São Paulo, Escola Mesquita do Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre e Associação Operária Cristo Redentor – ASOCRE do Barreiro de Cima, Belo Horizonte.

²⁸⁴ CONSELHO DAS ESCOLAS DE TRABALHADORES (1995). *Plataforma de Educação para Cidadãos Trabalhadores*. Rio de Janeiro, 16 set, 20p.

Entre os dias 21 e 22 de novembro de 1996, durante o Encontro de Educação Básica e Profissional no Rio de Janeiro, as três Centrais Sindicais – CUT, CGT e Força Sindical –, que tinham assento no CODEFAT lançaram a *Carta do Rio – A Educação Profissional no Brasil na Virada do Milênio*. Entre os 10 pontos apresentados é destacado no último, a “urgente formulação de uma política pública de formação profissional, integrada à política nacional de educação, que promova a criação e articulação de Centros Públicos de Formação Profissional”²⁸⁵.

O evento de Belo Horizonte não resultou em nenhum documento oficial por parte do Ministério do Trabalho e a idéia dos Centros Públicos é relegada, sendo, de alguma forma, incorporada pelo MEC no âmbito do PROEP, inscrita na modalidade do segmento comunitário.

No sentido de garantir espaço na discussão sobre a formação profissional, a SEFOR articula a aprovação pelo CODEFAT da Resolução n.º 194, de 23 de setembro de 1998, dando novas orientações ao PLANFOR. Uma delas é a mudança do nome do programa para Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador. No dizer de LEITE (1999:5)²⁸⁶, “o nome foi mudado para evitar confusões com outros programas de governo, mas sem mudar a sigla, que já havia ‘colado’” (grifo nosso). Mehedff, quando interrogado pelos técnicos das Secretarias Estaduais durante as várias oficinas que a SEFOR promovia pelo País afora, sobre a existência do PROEP e da elaboração que o MEC estava dando à educação profissional, repetia: “um dia eles vão se encontrar” e se encontraram (*sic*).

²⁸⁵ ENCONTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL (1996). *Carta do Rio – A Educação Profissional no Brasil na Virada do Milênio*. Rio de Janeiro: CUT/CGT/Força Sindical, 2p.

²⁸⁶ LEITE, E. M. (1999). *O Desfile dos Atores no Enredo da Nova Institucionalidade da Educação Profissional no Brasil: um samba articulado?* Belo Horizonte. Junho, Mimeo, 16p.

5.5 - Rumo aos Centros de Certificação de Competências

Apesar destas idas e vindas, às vezes confusas, o que estava por trás destas modificações era a gestação de “conceitos” desenvolvidos pelo Banco Mundial e BID, tendo como articulador, Cláudio Moura e Castro, conforme expressado no documento do BID (2001:5): *Capacitación Profesional y Técnica; una estrategia del BID*. Castro, após seu curto período como Assessor Especial do MEC, em 1995, proveniente do Banco Mundial, assumiu a Assessoria de Educação do Departamento de Desenvolvimento Sustentável do BID. No dizer de (KUENZER, 1997:70), a posição do banco é muito clara com relação à reforma do ensino profissional: *“a necessidade das reformas visando separar o ensino acadêmico do profissional, por ser ele atrativo para o setor privado, permitindo maior flexibilidade no atendimento à demanda do mercado e mantendo as formas de articulação com o 3º grau pelo aproveitamento de créditos e equivalência”*. O passo definitivo desse processo seria dado com a publicação das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico, assentadas na noção de competências e a sinalização para a criação dos Centros de Certificação.

A possibilidade de validação das competências já estava prevista na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB no seu artigo 41, mas o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, no artigo 11 aprofundou esta questão ao disciplinar:

“Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competências, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos que integram cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo Único - O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Os sistemas federal e estaduais de ensino deverão criar mecanismos de certificação de competências. Ou seja, um(a) trabalhador(a) que tenha as competências necessárias ao exercício de sua profissão, independente de tê-las adquirido na escola ou fora dela, poderá submeter-se a um exame e receber um certificado que reconheça sua competência em disciplinas, módulos ou até mesmo na totalidade do curso. Entretanto para que seja habilitado(a) como técnico(a) deverá ter concluído o Ensino Médio”.

Com essa legislação foi possível encaminhar ao Conselho Nacional de Educação - CNE a proposta para a fixação das diretrizes curriculares. Nelas, conforme nos referimos no Capítulo 2, metamorfoseia-se o significado da palavra empregabilidade por

laboralidade, mas não se altera o sentido, apesar do “sugestivo” subtítulo “*competências para a laboralidade*”. Com essas “aberturas” surge a possibilidade da criação dos Centros de Certificação de Competências visando atender aos interesses do setor produtivo e sem nenhum controle social. No artigo 16 da Resolução do CNE, que aprovou as diretrizes fica explicitado: “*O MEC, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o CNE, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências*”.

No entanto, o MEC já definiu e implementou o que são as habilidades e competências. No Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, realizado em 29 de agosto de 1999, as provas que avaliaram os alunos foram construídas de forma a expressar o que se pretendia. Segundo o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, o objetivo da prova “*é servir de credencial para o aluno e indicar para o empregador, as habilidades e competências pessoais do candidato*”²⁸⁷. Ao declarar à imprensa os objetivos do ENEM, a coordenadora, Maria Inês Fini, disse que o exame era resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida na Tailândia (citada anteriormente) e que a educação precisava mudar de foco, “*pois contemplava apenas a memória, agora deve enfatizar o comportamento*”. Segundo ela, a partir dos resultados do exame “*as empresas podem começar a escolher quem obtiver as melhores notas*”²⁸⁸.

A seguir é apresentado o entendimento do MEC sobre a questão das habilidades e competências:

*“Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As **habilidades** decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.*

A matriz pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a

²⁸⁷ ATHIAS, G. (1999). “ENEM poderá ser referência para contratações”. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 30 ago. 1999. Geral-Educação, p. A9.

²⁸⁸ JUNQUEIRA, J. (1999). “Exame poderá influenciar mercado de trabalho”. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 23 ago. 1999. Geral-Educação, p. A15.

descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura.

A partir das competências cognitivas globais, identificou-se o elenco de habilidades correspondentes, e a matriz assim construída fornece indicações do que se pretende valorizar nessa avaliação, servindo de orientação para a elaboração de questões que envolvam as diferentes áreas do conhecimento.

Busca-se, dessa maneira, verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo aluno por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo.

Todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o aluno é capaz de ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados:

- *identificando e selecionando informações Centrais e periféricas;*
- *inferindo informações, temas, assuntos, contextos;*
- *justificando a adequação da interpretação;*
- *compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;*
- *analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo;*
- *comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).*

Competências

I - Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, etc.

II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema, segundo uma visão crítica com vista à tomada de decisões.

IV - Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes.

V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.

Habilidades

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento real simples, de natureza técnico-científica (física, biológica, sociológica, etc.), identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para a realização e/ou a interpretação dos resultados do mesmo.

2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica em função do tempo:

- *identificar o valor da variável em dado instante ou em que instante a variável assume um dado valor;*
- *identificar trechos em que este valor é crescente, decrescente ou constante;*
- *analisar qualitativamente, em cada trecho, a taxa de variação.*

3. Dado um diagrama de distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica:

- *traduzir as informações disponíveis na linguagem ordinária;*
- *identificar a representação de informações gráficas de diferentes maneiras;*

- reorganizar as informações, possibilitando interpolações ou extrapolações tendo em vista finalidades específicas.
4. Dada uma situação-problema no âmbito de determinada área de conhecimento, apresentada em linguagem comum, relacioná-la com sua formulação em diferentes linguagens; reciprocamente, dada uma destas formulações, relacioná-la a uma situação-problema descrita por um texto.
 5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de dados específicos sobre movimentos estéticos:
 - identificar as principais características dos movimentos literários em que se situam;
 - inferir as escolhas dos temas, gêneros e recursos lingüísticos dos autores;
 - identificar seu contexto social, político, histórico e cultural;
 - estabelecer relações entre textos de movimentos literários diversos.
 6. Tendo como base textos orais e/ou escritos:
 - identificar a função e a natureza da linguagem;
 - distinguir as marcas das variantes lingüísticas de ordem sociocultural, geográfica, de registro, de estilo;
 - analisar os elementos constituintes da linguagem oral e escrita;
 - transformar as marcas da linguagem oral em linguagem escrita formal.
 7. Reconhecer a conservação da energia em processos de transformação próprios da utilização ou da produção de recursos energéticos de uso social, como hidroelectricidade ou derivados do petróleo.
 8. Identificar e dimensionar processos mecânicos, elétricos e térmicos presentes na operação de instalações (residenciais ou sociais), em equipamentos (como veículos e outras máquinas) e em configurações naturais (como fenômenos atmosféricos):
 - analisar perturbações ambientais decorrentes;
 - analisar as implicações sociais e econômicas dos processos.
 9. Demonstrar compreensão do significado e a importância da água e de seu ciclo para a determinação do clima e para a preservação da vida, sabendo quantificar variações de temperatura ou mudanças de fase em circunstâncias específicas.
 10. Utilizar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações planetárias (litosfera e biosfera), origem e evolução da vida, crescimento de diferentes populações.
 11. Identificar uma unidade fundamental no fenômeno vital: padrões comuns aos processos metabólicos, nas estruturas intracelulares e nos códigos químicos de informação para a reprodução, que garantem a continuidade da vida, diante da diversidade de manifestações de vida e dos distintos níveis de complexidade, apresentados na forma de texto, diagramas ou outras ilustrações.
 12. Reconhecer fatores socioeconômicos e ambientais que interferem nos padrões de saúde e desenvolvimento de populações humanas, por meio da interpretação ou da análise de gráficos e tabelas de indicadores.
 13. Relacionar a diversidade de formas de vida à variedade de condições do meio, demonstrando compreensão do caráter dinâmico e sistêmico da vida no planeta por meio da análise de textos, diagramas ou outras formas de organização de dados.
 14. Diante da riqueza e da diversidade de formas geométricas planas ou espaciais presentes na natureza ou imaginadas a partir delas, como polígonos, círculos, circunferências, prismas, pirâmides, cilindros, cones, esferas, etc.:
 - identificá-las e caracterizá-las através de propriedades;
 - interpretar sua representação gráfica;
 - perceber relações entre seus elementos, tendo em vista a realização de medidas de comprimentos, áreas e volumes em unidades adequadas;

- utilizar o conhecimento geométrico construído para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade concreta.
15. Utilizar instrumentos adequados para descrição de fenômenos naturais, demonstrando compreensão dos aspectos aleatórios dos mesmos:
- em medidas e representação de frequências relativas;
 - na construção de espaços amostrais, com a atribuição de probabilidades aos eventos elementares;
 - no cálculo de probabilidades de eventos relevantes em situações concretas.
16. A partir da análise de diferentes situações-problema referentes à perturbação ambiental na atmosfera, na hidrosfera ou na litosfera:
- identificar fonte, transporte e sorvedouro dos poluentes e contaminantes;
 - reconhecer algumas transformações químicas e biológicas que possam ocorrer durante o transporte do poluente;
 - prever possíveis efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo que decorram das alterações ambientais apresentadas;
 - propor formas de intervenção para reduzir os efeitos agudos e crônicos da poluição ambiental.
17. Apresentados alguns processos que envolvem transformações de materiais, como, por exemplo, a metalurgia do ferro, a produção do álcool:
- reconhecer as etapas intermediárias relevantes;
 - identificar e calcular a conservação da massa, o rendimento, a variação de energia e a rapidez do processo;
 - analisar o equilíbrio químico e suas perturbações ;
 - analisar as perturbações ambientais;
 - analisar as implicações sociais e econômicas dos processos.
18. Identificar os elementos que compõem a diversidade artística e cultural, manifestos no tempo e no espaço e que caracterizam a condição humana como fenômeno diverso e complexo.
19. Confrontar interpretações diversas de uma dada realidade histórico-geográfica:
- coordenando os diferentes pontos de vista em jogo;
 - identificando os pressupostos de cada interpretação.
20. Comparar diferentes processos de formação socioeconômica:
- identificando-os em seu contexto histórico;
 - estabelecendo entre eles uma seqüência temporal.
21. Dado um quadro informativo sobre uma realidade histórico-geográfica:
- contextualizar eventos históricos numa seqüência temporal;
 - compreender a relação sociedade/natureza no arranjo espacial específico;
 - destacar fatores sociais, econômicos, políticos e culturais constitutivos desses eventos em configurações sociais específicas;
 - fundamentar o caráter constitutivo destes fatores, relacionando a vinculação de conceitos com unidades temporais e espaciais em que são significativos. (O Estado de São Paulo, 23/08/1999, p. A13)

De posse das experiências bem sucedidas dos Exames de Avaliação, a SEMTEC, a partir da orientação do seu secretário Ruy Leite Berger Filho e sob a coordenação de Cleunice Matos Rehem, organiza em, 22 de fevereiro de 2000 em Brasília, o I FÓRUM DE DISCUSSÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO "SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO

PROFISSIONAL BASEADA EM COMPETÊNCIAS". Na oportunidade é divulgado um documento, quase homônimo ao título do seminário *Sistema Nacional de Certificação Profissional Baseada em Competências (Versão Preliminar)*²⁸⁹. Nele é explicitada uma proposta de como deveria ser estruturado o sistema de certificação de competências. Alguns meses antes, um outro documento circulou na SEMTEC sobre o assunto: *Projeto de Implantação de Sistema Nacional de Certificação Baseada em Competências – Marco Referencial*²⁹⁰. Posteriormente, este assunto seria repassado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, a cargo da Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências, dirigida por Maria Inês Fini, onde também estão alocados os exames de avaliação: SAEB, ENEM, PROVÃO.

O primeiro documento, elaborado em outubro de 1999 por Marco José de Moraes Silva do SENAI, apresenta a estrutura de funcionamento do Centro e como deveria ser a sua implementação. Produzido pelo SENAI à SEMTEC, evidencia a relação de interesses entre o setor produtivo e o campo da educação no que se refere à certificação. A exemplo do Parecer 17/97 do CNE, elaborado por Fábio Aidar, também do SENAI, o documento retoma as questões apontadas naquele Parecer e afirma questões por nós já assinaladas como a ligação entre o sistema produtivo e a educação. Dele destacamos dois parágrafos que expressam a problemática que vimos assinalando:

"A certificação de competências atualmente aplicada em outros países, mostra-se coerente com as políticas da melhoria da confiabilidade dos produtos, da produtividade e da competitividade. Os profissionais são certificados, segundo padrões nacionais de desempenho previamente estabelecidos pelos agentes econômicos e sociais. Significa oferecer mais possibilidades de garantia de qualidade dos produtos e serviços. Espera-se também que a certificação de competências possa traduzir numa maior valorização da mão-de-obra do país com seu potencial de trabalho reconhecido e legitimado. A força de trabalho, em função de maiores oportunidades, terá condições de se atualizar continuamente em resposta às necessidades constantes do mercado de trabalho" (grifos nossos).

"O profissional também deve estar consciente das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, pois hoje, não mais existe o emprego para toda a vida e, portanto, deve-se buscar permanentemente, via processo formativo, uma maior flexibilidade profissional, em função da aquisição de novas competências

²⁸⁹ BRASIL, MEC/SEMTEC (2000). *Sistema Nacional de Certificação Profissional Baseada em Competências. Brasília:SEMTEC (Versão Preliminar)*. Brasília: SEMTEC, 22 fev, 27p.

²⁹⁰ BRASIL, MEC/SEMTEC (1999). *Projeto de Implantação de Sistema Nacional de Certificação baseada em Competências – Marco Referencial. Docmec.doc*. Brasília, 14 out., 1 arquivo (304 kbytes). Disquete 3 1/2. Word for windows 6. Colaboração de Marcos José de Moraes Silva (mmorais@senai.sp.br). 1ª minuta sem revisão.

profissionais. Portanto, a responsabilidade por uma formação permanente “durante toda a vida”, passou a ser compartilhada com o trabalhador, que deverá compor seu perfil profissional com base em um amplo rol de competências transferíveis para os vários campos e atividades profissionais”. (grifos nossos).

No seminário do MEC, além de todas as questões produzidas pelo documento do SENAI, são lançadas as bases para a criação de uma Agência Nacional de Certificação Profissional – ANEP, nos mesmos moldes das agências reguladoras do mercado como a ANATEL (telecomunicações), ANP (petróleo), ANA (água), ANEEL (energia elétrica). Esta agência teria o papel de organizar e regulamentar o Sistema Nacional de Certificação Profissional – SNCP.

Em outubro de 2000, a SEMTEC divulga um novo documento²⁹¹ que incorpora os debates internos ocorridos desde o seminário realizado no início daquele ano e a realização do projeto para implantação do sistema de avaliação por competências, que contava com o financiamento do BID. Nesse documento, o MEC propõe duas orientações. A primeira é a reafirmação de um SNCP, agora denominado de *Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional baseado em Competências*, e o segundo, é a *Proposta de Organização do SAC - Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências - constituídas livremente pelos candidatos, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos*.

O SAC viria a contemplar a dificuldade das escolas em operacionalizar as Diretrizes Curriculares, principalmente com a permissão concedida pelo artigo 11 da Resolução CNE/CEB nº. 4, de 05 dezembro de 1999, que trata do aproveitamento por parte das escolas dos conhecimentos e experiências anteriores do aluno, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão do curso.

Essa dificuldade também pode ser comprovada pela medida adotada pelo CNE meses depois, que por intermédio da Resolução nº. 1, de 29 de janeiro de 2001,

²⁹¹ BRASIL, MEC/SEMTEC (2000). *Proposta de Organização do SAC - Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências - constituídas livremente pelos candidatos, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos. Sac.doc.* Brasília, 19 out., 1 arquivo (434 kbytes). Disquete 3 1/2. Word for windows 6. Integrante do Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional baseado em Competências.

prorrogou por mais um ano, o prazo estabelecido no artigo 18 da Resolução nº 04/99, da obrigatoriedade das escolas adotarem as diretrizes curriculares, a partir do ano de 2001. Essas questões nos apontam que além dos problemas para operacionalizar as orientações provenientes do CNE/MEC, a posição das escolas revelam em certa medida, a resistência em adotar as imposições vindas de Brasília. Um outro fator pode ser atribuído a tentativa do MEC em vencer resistências já manifestadas pelos trabalhadores e pela comunidade acadêmica. Assim, a partir da criação do SAC poderia se estruturar melhor o SNCP.

A partir de 2002, o MEC procura dar forma ao SNCP ao criar um sistema de avaliação sugerido pelo SAC. Por intermédio da Portaria Nº. 2.270, de 14 de agosto de 2002, é instituído o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). A referida Portaria estabelece no seu artigo terceiro que: *“O Encceja avaliará competências e habilidades desenvolvidas por jovens e adultos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, tendo por base a Matriz de Competências e Habilidades especialmente construída para este Exame”*. O MEC incumbe o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP a operacionalizar o Encceja. E assim, por intermédio da Portaria Nº. 77, de 16 de agosto de 2002, o INEP estabelece as normas para a realização do exame, bem como os convênios para que as Secretarias Estaduais de Educação o adotem para fazer valer as orientações das diretrizes curriculares.

Na portaria do INEP fica melhor explicitada as finalidades do exame. No artigo terceiro declara-se *“O Exame estrutura-se a partir de Matrizes de Competências e Habilidades especialmente construídas para esse fim. Essas Matrizes consideram, simultaneamente, as competências relativas às áreas do conhecimento e as competências do sujeito que expressam as possibilidades cognitivas de jovens e adultos para a compreensão e realização de tarefas relacionadas a essas áreas”*. Nos dois parágrafos do artigo, estabelece-se o que seria avaliado pelo Encceja, sobressaindo, o que o MEC já vinha desenvolvendo no âmbito do ENEM no que se refere as competências e as habilidades necessárias. Os referidos paráfos são esclarecedores:

§1º. As cinco competências do sujeito, também chamadas de eixos cognitivos, referem-se a: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas.

§2º. A associação de cada uma das nove competências estabelecidas em cada área do conhecimento com os cinco eixos cognitivos resulta em quarenta e cinco habilidades que serão avaliadas em cada prova por meio de questões objetivas, e pela produção de um texto (redação).

O Enceja surge para cumprir dois objetivos por parte do MEC: substituir os exames supletivos do ensino fundamental e médio, principalmente depois de várias denúncias de venda de diplomas e de irregularidades nos cursos e segundo, aproveita com o Enceja, difundir a avaliação de competências e habilidades.

No que se refere à criação de mecanismos de certificação profissional, o MEC também incorpora a experiência que vinha sendo conduzida no Ministério do Trabalho e, por conseguinte, decreta o seu encerramento. Inscrita na modalidade *Parcerias Nacionais*, com recursos do PLANFOR, o MTE contratou a Organização Internacional do Trabalho – OIT para o desenvolvimento do projeto: *Avanço Conceitual e Metodológico da Formação Profissional no Campo da Diversidade no Trabalho e da Certificação Profissional*. Realizado entre os anos de 1997 e 1999, tinha como objetivos o aprofundamento das demandas do setor produtivo com relação à formação profissional, visando o estabelecimento de uma Rede Nacional de Certificação. Em uma das razões do projeto²⁹² é destacada “a necessidade de valorizar a formação profissional de forma a melhorar a empregabilidade de trabalhadores que participam de programas de formação e a assegurar melhor retorno desses programas para os empregadores e para o Estado” (OIT, 1999).

A tentativa da SEFOR era, a exemplo do que vinha sendo realizado no CODEFAT, buscar um consenso tripartite para implantar um sistema de certificação profissional. Esta iniciativa dizia respeito às experiências que tanto empresários, governo e

²⁹² O resultado desse projeto encontra-se apresentado na forma de textos na seguinte publicação: OIT, MTE/FAT (1999). *Certificação de Competências profissionais: “discussões”*. Brasília: OIT/MTE, 144p. Ao longo do projeto de 2 anos, foram realizados um seminário internacional em Brasília (11-12/12/1997), outro seminário nacional no Rio de Janeiro no CIET/SENAI (10-11/11/1998), um *workshop* com os empregadores em 11/05/1999, em Brasília, e um outro *workshop* com os trabalhadores em São Paulo em 13/05/1999. Participaram como consultores desse projeto Raimundo Vóssio Brígido e João Batista Araújo e Oliveira.

trabalhadores vinham tendo na Comissão 4 do SGT-10 do Mercosul, que discute o tema da Certificação de Competências Laborais, além da participação dos mesmos atores no PBQP, onde havia sido instituído, entre as Metas Mobilizadoras Nacionais, uma que trata da certificação profissional de 20 mil trabalhadores do setor de turismo. A responsabilidade desta ação está a cargo do Instituto de Hospitalidade, ligado a Fundação Odebrecht, que possui já um considerável conjunto de normas para a certificação de competências dos trabalhadores daquele setor. Destacamos entre os objetivos, aquele que para a presente pesquisa é muito esclarecedor sobre a forma como assumiu a referida certificação²⁹³:

“O sistema visa certificar o indivíduo e não diretamente a empresa, embora o número de pessoas certificadas seja um indicador do valor que a empresa confere à qualidade dos serviços que presta. Ele é composto de um conjunto de normas e processos de avaliação. As normas estabelecem as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que deve ter o profissional de determinada ocupação e servem também para a elaboração de orientações de aprendizagem”.

Com o fim do projeto contratado junto a OIT e a elaboração por parte da SEMTEC da discussão sobre a certificação de competências, a SEFOR passou apenas a colaborar com a discussão conduzida no âmbito do MEC.

Encontramos referência ao estreitamento entre a educação e o mercado e a adoção de políticas públicas vinculadas com a esfera da produção desde os anos 70 do século XX nos Estados Unidos. A política atual recomendada pelos organismos multilaterais aparece nas orientações que ROCHELEAU (1979:32)²⁹⁴ apresenta do *Career Education*. Lançado em 1971 pelo Ministério da Educação estadunidense, consistia na aproximação do ensino ao Mundo do Trabalho. As orientações propostas pelo secretário Sydney Marland são de que ele deva fazer parte do currículo de todos os estudantes e teria como finalidade i) o conhecimento do mercado de trabalho; ii) o aprendizado de como obter e manter empregos desejados e iii) aprender como escolher uma carreira segundo seus dons e interesses. Além disso, através de visitas às empresas busca-se aproximar o ensino do mundo real e o retorno permanente à escola constituem elementos para a estruturação de

²⁹³ IH (2002). *Certificação da Qualidade Profissional Para o Setor de Turismo*. [on-line]. Disponível na internet. URL: < <http://www.hospitalidade.org.br/ie/index.htm> >

²⁹⁴ ROCHELEAU, R. A (1979). “Um Novo Sistema de Ensino nos EUA: a preparação permanente do aluno para o mundo do trabalho. In: *Fórum Educacional*. Rio de Janeiro: FGV-IEA, nº 3(1), p.31-37, jan.-mar.

um ensino centrado no desenvolvimento de habilidades necessárias para se sustentar e manter uma família. As construções das matrizes curriculares por área da atividade econômica e por função dão uma idéia muito semelhante das orientações adotadas pelas Diretrizes Curriculares. Há muitas semelhanças na formulação americana de mais de 30 anos atrás, entre elas o estreitamento com a comunidade e com as empresas, de forma que estas duas instâncias pudessem adotar as escolas.

Ao analisarmos as formulações, orientações e falas dos dirigentes do Ministério da Educação e fazendo relação com a formulação apresentada através das descrições de Habilidades e Competências, cujas sementes foram lançadas pelo PLANFOR, e ainda, a instrumentalização operada com a criação dos Centros de Certificação de Competências, e os exames implementados, sobressai que a ênfase pretendida consiste em amoldar os comportamentos dos trabalhadores de acordo com os preceitos, normas e valores do sistema produtivo e injunções exercidas por ele, em virtude da “anarquia” do mercado. Desse modo, não sendo possível o planejamento e o controle desse último, devido a concorrência entre grupos e ramos de produção, busca-se, por meio dessa ênfase, planejar, controlar, dirigir pela educação, e não só a profissional, os comportamentos. Por isso, afirma Maria Inês Fini que a “*educação deve mudar de foco (...) agora ela deve enfatizar o comportamento*”. A ênfase na modelação dos comportamentos *dissimula* o fato de que se pretende enquadrar numa escala de atributos – que são valores e normas –, as competências humanas industriais, tentando torná-las “objeto” racionalizável, circunscrito e padronizável, tal qual intenta aqueles preceitos ou normas da utopia taylorista, que empreendeu reduzir o Homem a “objeto”. Na *dissimulação*, portanto, está presente a representação e visão do Homem como “objeto”, na condição ou não de trabalhador, pois elas se voltam ao futuro trabalhador, que, como tal, pode ser conhecido, esquadrihado ou dissecado pelos saberes do discurso da competência, saberes estes que impõem “the one best way”, agora da educação profissional, mediante àquela escala ou rol de atributos. Está, pois, em jogo também, um discurso pedagógico uniformizador ou padronizador do Homem.

No dizer de BERNSTEIN (1996), o discurso pedagógico é uma apropriação de outros discursos, das ciências de referência das respectivas áreas de conhecimento e do discurso regulativo. Associado aos valores e princípios pedagógicos, tem-se que é o

discurso regulativo que domina o discurso instrucional, sendo que é através do discurso regulativo que a ideologia intervém no discurso pedagógico (*apud*, LOPES, 2001:4)²⁹⁵. Isso é parte do componente pedagógico das competências, apropriado dos behavioristas, como apresentou-se no capítulo anterior. Assim, é através do comportamento, como expressão objetiva (Bloom, Mager), que se mede a eficiência do processo educativo e é essa estreita relação com os objetivos do mercado, que se pretende dotar a educação. Opera-se através disso um desligamento da educação das outras esferas da vida e, por conseguinte, instrumentaliza-se a educação colocando-a subordinada à racionalidade do mercado e incute-se no indivíduo que é somente dele que depende o resultado do seu sucesso.

Nesse sentido, observa-se que as premissas sobre as quais foram construídas tanto Diretrizes, Parâmetros, Avaliações, baseiam-se, de fato, nos aspectos comportamentais com o objetivo de “capturar” a singularidade do sujeito em suas competências humanas industriais. Sem dúvida, é a partir destas questões que irão se aprofundar ainda mais os mecanismos de certificação das competências, agora na direção dos chamados “Centros de Certificação”. A nosso ver, isso poderá instrumentalizar ainda mais a educação, colocando-a subjugada à racionalidade do mercado. Por certo as competências surgem num Mundo menos democrático do que aquele tempo que assistia o debate da qualificação. Mostrar isso deve ser a missão daqueles que percebem essa brutalidade sendo construída e operada.

²⁹⁵ LOPES, A. C. (2001). “Competências na Organização Curricular da Reforma do Ensino Médio”. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro: SENAC, v.27(3), set./dez., p.3-11.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta tese foi o de mostrar como o PLANFOR, voltado para trabalhadores desempregados, apoiando-se na sociedade civil – sindicatos de trabalhadores, ONGs, entidades empresariais –, para a realização de ações de qualificação profissional, foi se constituindo como política pública e, no mesmo ato, produzindo um conjunto de normas e prescrições de comportamentos demandados pelo setor produtivo. Este caráter, ao qual denominamos de *dissimulação*, sedimentou os “conceitos” necessários à constituição de uma política de educação profissional. Todavia, essas orientações estão presentes em todos os níveis educacionais e não apenas na parte específica da educação profissional, o que significa que a *dissimulação* abrange a política educacional de modo geral e, por conseguinte, a educação.

Ao apoiar-se na sociedade civil como executora da política de educação profissional, inaugura-se uma nova fase de atuação do Estado brasileiro. A necessidade de contar com “parcerias” transfere para a sociedade a resolução de problemas que antes estavam circunscritos à esfera estatal. A participação dos atores sociais na gestão da política poderia ser saudada como um grande avanço para o País, que sempre teve por tradição a imposição de normas por intermédio de atos autoritários, como os decretos-lei. No entanto, esta prática não foi abandonada. Todo o processo de regulamentação das leis no campo da educação a partir da LDB usou do expediente de Decretos e Medidas Provisórias e ainda os atos do Conselho Nacional de Educação - CNE. Apenas quando foi necessário, para os objetivos declarados, a construção social “verde-amarela” foi importante.

A elaboração de amplo conjunto de orientações assentadas sobre termos como empregabilidade, laboralidade, trabalhabilidade, esconde, na verdade, a recomendação de um *dever-ser*, de novos comportamentos, que os trabalhadores devem possuir nessa fase de desenvolvimento capitalista. Ao construir ordenamentos assentados sobre os indivíduos, lhes são atribuídos, agora, o “sucesso” da trajetória no mercado de trabalho, como se eles pudessem dirigir e controlar os rumos da sua alocação na relação que mantêm com quem estabelece os níveis e os limites da sua contratação. Para tanto, invocase a máxima de Jean-Baptiste Say do século XIX, conhecida como a Ley de Say, que diz que *a oferta cria sua própria demanda*.

Fechar os olhos à participação da sociedade civil, apesar de se exprimirem como “parcerias”, na decisão dos rumos das políticas públicas, seria não reconhecer o avanço da Democracia. No entanto, para um País que pouca experiência teve na discussão de temas que dizem respeito à construção da sua identidade, ainda é muito pouco. Além do que, ao inaugurar-se esse novo espaço de “construção”, observou-se que foi um espaço para a negociação de alguns interesses e para a instauração do que ARBIX (1996), ao discutir a criação das câmaras setoriais da indústria automobilística, chamou de neocorporativismo.

Observa-se, é verdade, que em áreas agrícolas ou em segmentos da população que vivem à margem dos grandes centros, que o conhecimento levado por intermédio dos cursos do PLANFOR, que existem em 80% dos municípios brasileiros, teve importância no desenvolvimento das respectivas comunidades. Novos conhecimentos disponibilizados por programas públicos àquelas áreas, que historicamente estiveram afastadas do acesso a uma política integrada de assistência tanto social quanto econômica, são, sem dúvida, importantes contribuições para o desenvolvimento dessas populações na busca de alternativas para o seu crescimento.

Ao se eleger os sindicatos de trabalhadores como porta-vozes do PLANFOR, pôde-se difundir os novos “conceitos” em educação, ao mesmo tempo em que se ofereceu às Centrais Sindicais as condições do seu financiamento. Com raras exceções, observaram-se programas que fugiam aos parâmetros estabelecidos pela orientação governamental. O interesse das Centrais Sindicais na questão da qualificação profissional mobilizou-as a adotarem a formação profissional por ser ela a nova fonte de financiamento da estrutura e

da burocracia sindical, fortemente afetada com a redução das bases sindicais e com o fim do imposto sindical, do que constituir uma política de educação, desvinculada dos interesses do setor produtivo. Além do que, as Centrais abdicaram do seu princípio de gestoras da política para serem, elas próprias, executoras. O sucesso alcançado pelo PLANFOR deve-se a essa novidade dos atores na participação e na reprodução dos “conceitos”, a partir dessa política pública, fazendo passar a idéia de que esta seria a construção social.

Entretanto, a prática em educação que não questiona os seus princípios, não constitui inovação e não colabora para a construção de uma posição crítica. Não há muita diferença em relação à educação bancária criticada por Paulo Freire, com a que foi posta em prática. Podemos dizer que a diferença se refere à sofisticação dos meios utilizados. A crítica de Freire à construção do conhecimento não difere dessa, pois que quem educa, também é moldado pelos comportamentos contidos nas diretrizes, parâmetros e matrizes curriculares. Há um ambiente impregnado dessas normas homogeneizadoras de comportamentos, que tornam tal ambiente difícil de ser revelado, tanto aos que educam quanto àqueles que são sujeitos da ação do ato educado. É esse o caráter da *dissimulação* construído pelo discurso da competência.

O problema do analfabetismo que se colocara para o País no final do século XIX persistiu no século XX, e se apresenta neste início do século XXI. Foi em 1932 que surgiu o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que teve em Anísio Teixeira a maior expressão do movimento da Escola Nova, cujo objetivo era reduzir o analfabetismo a partir da criação de uma lei nacional, no então Ministério da Educação e Saúde. O “movimento dos pioneiros”, no que concerne à universalização da educação, constitui ainda uma meta a ser alcançada. No entanto, é indicador da fragilidade da democracia brasileira o fato de que o País precise invocar, a todo momento, a formulação de Anísio Teixeira que *Educação não é um privilégio – é um direito*.

O PLANFOR, pelo seu caráter massivo, jamais iria superar o analfabetismo, embora fosse um dos seus objetivos. A realização de cursos de curta duração, assentados em aspectos pontuais e que embutem a modelação de comportamentos foi a tônica da orientação. Esta modelação está expressa desde as concepções mais gerais, das quais parte

o programa – sua forma de ver o Mundo atual –, com destaque para a globalização e a necessidade de adaptação, até as questões mais particulares, por exemplo, como se portar no local de trabalho, como controlar as emoções, como se apresentar em uma entrevista, como elaborar um *curriculum*, em síntese, “como se vender”.

Mostramos ao longo da nossa pesquisa o quão complexa é a questão da definição da qualificação e da competência. Sobre a primeira, debruçaram-se autores que depois viriam a fundar um campo de conhecimento denominado Sociologia do Trabalho. A definição da qualificação compreendeu esta fase de afirmação, desse campo, no âmbito das relações que se processam no chamado regime do *salariato*. Sobressai, nesse período, que a qualificação tem uma dimensão social marcada pelos processos de negociação praticados pelos atores sociais. Antes de uma definição precisa ela foi um conceito reconhecido pelas partes para explicitar a trajetória dos trabalhadores no mercado de trabalho.

O caráter enriquecido da qualificação, expresso nas dimensões conceitual, experimental e social foi sendo reduzido para, aos poucos, dar vazão apenas à dimensão experimental, sobressaindo, assim, o caráter biológico e não mais social do conceito. A noção de competência, para sermos precisos, assumiu um caráter técnico, dissociado dos aspectos políticos e sociais, quando na verdade não o é. Para tanto, apoiou-se na psicologia behaviorista e nas orientações da Teoria do Capital Humano – TCH da década de 1960. Isso somente teria sido possível ao vincular-se o aspecto material desse atual estágio de desenvolvimento capitalista às “características” do indivíduo. Assim, a reestruturação produtiva serviu para subsidiar a necessidade de adoção de novas práticas pedagógicas, com enfoque comportamental, visando a formação e adaptação do “novo trabalhador”. Nesse aspecto, abriu-se a possibilidade de introduzir o condutivismo em educação expresso na forma dos objetivos de Bloom e Mager.

O caráter biológico, pelo qual o indivíduo é tomado como objeto e naturalizado, é a expressão do experimento. Assim, não é mais o caráter social que vai sustentar o debate sobre a noção de competência. Promove-se este esvaziamento do caráter enriquecido que constituía a qualificação como construção social. No rumo dos Centros de Certificação de Competências, sem dúvida, teremos a manifestação desse caráter técnico,

que na realidade constitui-se em um juízo de valor exercido por quem controla a necessidade e não por quem necessita.

Assim, como nos diria BOURDIEU (2002:212), a objetivação e a institucionalização dos mecanismos de controle como os praticados no sistema de ensino são formas eufemizadas de dominação. Prosseguindo nesta referência do autor contida na *Produção da Crença* ele nos dirá que “(...) a denegação coletiva da verdade econômica da troca, só é possível, porque, neste tipo de mentira do grupo para consigo mesmo, nunca existe enganador, nem enganado (...)”. A produção do aparente consenso sobre as concepções de educação e as referidas habilidades e competências esconde o seu real significado, ou seja, a dominação simbólica.

Poder-se-ia questionar se aquele caráter social teria existido nas práticas sociais brasileiras no que se refere à qualificação, diríamos que nem nesta, nem nas demais práticas. A “engenharia” operada pelo PLANFOR foi a de anunciar a construção social, ligando às comissões tripartites, o CODEFAT e as Comissões de Emprego, com os novos requisitos exigidos dos trabalhadores, expressos na forma de competências. Essa “engenharia” teria sido a construção “verde-amarela” propalada como algo diferente do que vigorava até então. No entanto, as instituições que já existiam, continuam a existir da mesma forma e como dantes, servindo aos mesmos objetivos. Estas instituições concernem a todo o aparato legal existente na esfera do trabalho, como aquela que interfere na formação do trabalhador. Elas são e continuam sendo instituições vinculadas ao capital.

Quando recorremos a CHAUI (1981:3) para explicitar a ideologia da competência, na verdade, nos reportamos ao caráter hierárquico da sociedade brasileira e a sua concepção “senhorial”. Como poderia se explicar tamanho “sucesso” alcançado por novos experimentos no campo da educação se não por essa delimitação do espaço social e por esse constante espelhar-se na “magia” do competente? Segundo a autora “(...) as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. (...) As relações entre os que se julgam iguais são de ‘parentesco’, isto é, de cumplicidade ou de

compadrio; e entre os que são vistos como desiguais o relacionamento assume a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação. (...)” (CHAUI, 2000:89).

Nesse sentido, pode-se compreender porque o sindicalismo de Estado, que vem desde a era Vargas com o Estado Novo, assume agora o “parcerismo” como expressão do novo. A nosso ver, não há muita diferença entre assumir os gabinetes dentários do tempo passado e as modernas instalações de agências de intermediação de emprego e cursos de qualificação profissional, com a promessa de emprego aos trabalhadores que a elas recorrem. A construção das agências viabilizadas pelo FAT, para interesses travestidos de coletivos, é uma forma de privatização do espaço público e uma forma de cooptação. A exposição constante na mídia feita também com fundos públicos encarrega-se de mostrar a novidade. Os sindicatos invertem seu papel tradicional de organização das reivindicações dos trabalhadores para serem eles prestadores de um serviço, o emprego, que não podem oferecer.

Seria possível uma construção social? Sem dúvida, desde que se desvincule das exigências imediatas da base física de produção – do sistema produtivo –, os conhecimentos, a formação. No horizonte, teríamos a construção, de acordo com o pensamento de GRAMSCI (1991), de uma educação desinteressada, não pertencente a nenhum grupo social e a nenhum interesse imediato. Na condição atual, tem-se, graças à ideologia do discurso competente, a primazia do *homo oeconomicus*, no qual o indivíduo é tomado isoladamente dada à abstração das relações sociais. Nesse sentido caberia ao indivíduo extrair o máximo das suas forças físicas mentais e intelectuais, sendo ele mesmo, com seu potencial maximizador, a determinar sua alocação.

Tal construção passaria primeiro por reconhecer os trabalhadores como sujeitos da própria história e assumir a condição de que a construção social somente será possível se forem eles reconhecidos no mesmo nível daqueles que hoje se avocam no direito de serem apenas eles os “competentes”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, L. (1995). “Las Transformaciones em el Mundo del Trabajo: Escolaridad y Calificación en un Contexto de Cambio Tecnológico”. In: *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. Montevide-Uruguay: CINTERFOR, n.º 130, p.29-51, enero-marzo.
- ABRAMO, L. (1997). *La Sociologia del Trabajo em América Latina: Una trayectoria compleja, algunos desafios actuales*. Santiago, mimeo.
- ABREU, A, R. de P. (1999) “Para Além do Processo de Trabalho: uma agenda de pesquisa para o polo automotivo do Rio de Janeiro”. In: *OS ESTUDOS DO TRABALHO: NOVAS PROBLEMÁTICAS, NOVAS METODOLOGIAS E NOVAS ÁREAS DE PESQUISA*. Seminário Temático Interdisciplinar CEBRAP/USP/UNICAMP. São Paulo (FEA/USP). 1ª sessão: Reestruturação Produtiva e Trabalho em Diferentes Cadeias Produtivas no Brasil - Discussão Teórico-metodológica, 28 mai., 15p. Disponível na Internet. URL: <<http://www.sociologia-usp.br>>.
- AGUIAR, F., MORAES, I. N. (1992 e 1993). *Diretrizes para uma Política de Formação Profissional da CUT*. São Paulo, dezembro. Versão resumida com contribuições do meio acadêmico, da CNTE, FASUBRA e CIGL, central italiana, foi elaborada também por ocasião do 1º de Maio de 1993
- ALALUF, M. (1991). “A Qualificação: de que se fala? Um procedimento de hierarquização”. *Revista Européia de Formação Profissional*. Berlim: CEDEFOP. N. 02, p.33-6.
- ALALUF, M. STROOBANTS, M. (1994). “A Competência mobiliza o operário?” *Revista Européia de Formação Profissional*. Berlim: CEDEFOP. N. 01, p.46-55.
- ALMEIDA, M.I.R de, TEIXEIRA, M.L.M., MARTINELLI, D.P (1993). “Por que administrar estrategicamente recursos humanos?”. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: FGV (33)2:12-24, março/abril.
- ALVES, E. L. G., SOARES, F. V. (1996). “Ocupação e Escolaridade: Tendências Recentes na Grande São Paulo”. Brasília: IPEA. *Textos para Discussão* n.º 428. Jun., 57p.
- AMADEO, E.J., PEREIRA, S.P. (1996). “Tecnologia e diferenças de salários”. *Economia, Capital e Trabalho*. Rio de Janeiro: Grupo de Economia do Trabalho/Departamento de Economia PUC/RJ, set., (4)2, p.3.

- ANDERSON, P. (1995). "Balanço do Neoliberalismo". In: SADER, E., GENTILI, P. (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra.
- APPAY, B. (1997). "Contrôle social et flexibilité". Controle social e flexibilidade (tradução livre não autorizada). In: APPAY, Béatrice, THÉBAUD-MONY, Annie (org.). *Précarisation sociale et santé*. Paris: IRESCO, p. 167-182.
- ARBIX, G. (1996). *Uma Aposta no Futuro – os primeiros anos da câmara setorial automobilística*. São Paulo: Scritta (Pensieri).
- ARENDT, H. (1997). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 8ª edição. Tradução de Roberto Raposo e Posfácio de Celso Lafer.
- ATHIAS, G. (1999). "ENEM poderá ser referência para contratações". *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 30 ago. 1999. Geral-Educação, p. A9.
- BALTAR, P. E. de Andrade, DEDECCA, C.S., HENRIQUE, W. (1996). "Mercado de trabalho e exclusão social no Brasil". In: OLIVEIRA, C. E. B. de, MATTOSO, J. E. L. (orgs). *Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Scritta (Pensieri), p. 87-108.
- BALTAR, P.E de A., PRONI, M. W. (1996) (b). "Sobre o regime de trabalho no Brasil: rotatividade da mão-de-obra, emprego formal e estrutura salarial". In: OLIVEIRA, C. E. B. de, MATTOSO, J. E. L. (orgs). *Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Scritta (Pensieri), p. 109-49.
- BARBOSA, F. (2000). "Multinacionais aprovam CLT - pesquisa do World Economic Forum, feita com executivos de 59 países, aponta legislação brasileira como satisfatória". *Jornal do Brasil - Economia*. Rio de Janeiro, 17/01/2000.
- BARRADAS, A, M. S. (1986). "*Fábrica PIPMO*" – uma discussão sobre política de treinamento de mão-de-obra no período 1963-1982. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação/Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, Fundação Getúlio Vargas.
- BERNSTEIN, B. (1996). *A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- BERTRAND, O. (1991). "As Dimensões da qualificação: especificidades e análises". *Revista Européia de Formação Profissional*. Berlim: CEDEFOP. N. 02, p.28-32.
- BID (1997). *Programa de Reforma de la Educación Profesional (1052/OC-BR)*. [on-line]. Disponível na Internet. URL: <<http://www.iadb.org/exr/doc98/apr/lcbrazq.htm>>. Contrato BID/MEC-PROEP.
- BID (1997). *BRAZIL – TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION REFORM PROGRAM*. BID: Washington-DC. Documento of the Inter-American Development Bank (Operation nº. 1052/OC-BR, Approved on November 5), 37p.
- BID (2000). *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe*. Washington-DC: BID. [on-line]. Disponível na Internet. URL: <<http://www.iadb.org/sds/edu>>, 69p.

- BID (2001). *Capacitación Profesional y Técnica: una estrategia del BID*. Washington-DC: BID. [on-line]. Disponível na Internet. URL: <<http://www.iadb.org/sds/edu>>, 42p.
- BLOOM, B. S. (1972). *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo. Vol. 1.
- BLOOM, B. S. (1977). *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo. Vol. 2.
- BOURDIEU, P. (1998). *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BOURDIEU, P. (2002). *A Produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk.
- BNDES (1994). “Mercado de trabalho: a crise de dois modelos”. Rio de Janeiro. *Textos para Discussão* n.º 21. Área de Planejamento, dez., 33p
- BRASIL, Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento; Ministério da Justiça, Secretaria da Ciência e Tecnologia (1990). *Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade*. Brasília-DF, p. 47-9.
- BRASIL. PACTI/PBQP (1995). *Questões Críticas da Educação Brasileira: consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade*. Brasília. MTb, 47p.
- BRASIL. MEC/UNESCO (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 120 p.
- BRASIL. MEC (1995). *Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998*. Brasília: MEC.
- BRASIL. MEC/SEMTEC - MTb/SEFOR (1995). *Reforma do Ensino Técnico*. Brasília: MEC/MTb, 34p.
- BRASIL. MEC/CNE (1998). *Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio*. [on-line]. Disponível na Internet: <www.mec.gov.br/cne>.
- BRASIL. MEC/CNE (1999). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico* [on-line]. Disponível na Internet: <www.mec.gov.br/cne>.
- BRASIL, MEC/SEMTEC (1999). *Projeto de Implantação de Sistema Nacional de Certificação baseada em Competências – Marco Referencial*. **Docmec.doc**. Brasília, 14 out., 1 arquivo (304 kbytes). Disquete 3 1/2. Word for windows 6. Colaboração de Marcos José de Moraes Silva (mmorais@senai.sp.br). 1ª minuta sem revisão
- BRASIL, MEC/SEMTEC (2000). *Sistema Nacional de Certificação Profissional Baseada em Competências*. Brasília: SEMTEC (Versão Preliminar). Brasília: SEMTEC, 22 fev, 27p.
- BRASIL, MEC/SEMTEC (2000). *Proposta de Organização do SAC - Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências - constituídas livremente pelos candidatos, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos*. **Sac.doc**. Brasília, 19 out., 1 arquivo (434 kbytes). Disquete 3 1/2. Word for windows 6. Integrante do Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional baseado em Competências.

- BRASIL. MEC/SEMTEC (2002). *PROEP – Projetos: Distribuição por Estados*. [on-line]. Disponível na Internet. URL: <http://www.mec.gov.br/semtec/proep/conven.shtml>
- BRASIL. MTb/SEFOR. *Plano Nacional de Educação Profissional: trabalho e empregabilidade*. Brasília, s/ed.
- BRASIL. MTb/SEFOR. *Educação Profissional - PLANFOR: formando o cidadão produtivo*. S/ed., 8p.
- BRASIL. MTb/SEFOR (1995). *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: MTb, p. 7.
- BRASIL. MTb/SEFOR (1996). *Habilidades, uma questão de competências*. Brasília, 26p., novembro.
- BRASIL. MTb/SEFOR (1996). *Sistema Público de Emprego e Educação Profissional: implementação de uma política integrada*. Brasília, 27p.
- BRASIL. MTb/SEFOR (1997). *Educação profissional: o debate da(s) competência(s)*. Brasília, 34p.
- BRASIL. MTE/CODEFAT. *Legislação do FAT*. [on-line]. Disponível na Internet: <www.mtb.gov.br/fat>.
- BRASIL/MTE (1999). *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR. Anuário Estatístico: 1995-1998*. Brasília-DF: MTE – SEFOR, 68p.
- BRASIL/MTE (1999). *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR. Avaliação gerencial - 1995-1998: um balanço de um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília-DF: MTE – SEFOR, 68p.
- BRASIL/MTE (2001). *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR – Relatório Gerencial PLANFOR 2000*. Brasília: MTE-SPPE, 48p.
- BRASIL/MTE (2001). *Relatório de Gestão – em cumprimento ao disposto na IN n.º 02/SFC de 20/12/00 e IN n.º 12/TCU de 24/04/96*. Brasília: DEQP/SPPE, 21p.
- BRASIL/MTE (2002). *Relatório de Gestão – Tomada de Contas Anual – Exercício 2001*. Brasília: Coordenação-Geral de Recursos do FAT. Fevereiro, 56p.
- BRASIL, REPÚBLICA FEDERATIVA DO (1997). *CONSTITUIÇÃO FEDERAL. PRODASEN - Centro de Informática e Processamento de Dados do Senado Federal*. Brasília. Versão eletrônica, 02/12.
- BRAVERMAN, H. (1981). *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século xx*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 3ª ed.
- BRIGIDO, R. V. (1999). “Certificação: bases conceituais, vertentes e estratégias de implementação”. In: *Certificação de Competências profissionais: “discussões”*. Brasília: OIT/MTE, p. 49-126.
- Bruce Payne & Associados (1959). *Manual de Treinamento da Engenharia Industrial*. Brasil, Mimeo.

- BRUNO, L. (1996). “Educação, qualificação e desenvolvimento econômico”. In: Lúcia Bruno (org). *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo: Editora Atlas.
- BRUNO, L. (1997). “Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo”. In: OLIVEIRA, D. A (org.) *Gestão Democrática da Educação – desafios contemporâneos*. Petrópolis-RJ: Vozes, p.15-45.
- BRYAN, N., A., P. (1983). *Educação e Processo de Trabalho: contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil*. Campinas. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.
- BRYAN, N. P. (1994). “A Economia Política do Trabalho e Formação do Trabalhador: a contribuição teórica e prática de Hodgskin”. *Revista Pro-Posições*. Campinas-SP: Faculdade de Educação da Unicamp. Vol. 5 nº. 3(15), nov., p.32-53.
- BURAWOY, M. (1990). “As transformações dos regimes fabris no capitalismo avançado”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: ANPOCS, nº.13(5), jun., p.29-50.
- BUREL, Bruno (1998). *RCO-VENIZEL (PME): uma organização construída a partir das competências*. [online]. Disponível na Internet. URL: <<http://www.ddic.com.br/rco.html>>, 17p.
- CAMPINO, A.C.C, CACCIAMALI, M.C., NOGAMI, O (1985). *Recursos e desempenho dos programas de formação da mão-de-obra*. São Paulo: Livraria Nobel-MTb.
- CAMPOS, V. F. (1992). *TQC: Controle da Qualidade Total (no estilo japônês)*. Belo Horizonte-MG: Fundação Christiano Ottoni/Escola de Engenharia da UFMG.
- CANGUILHEM, G. (1947). Milieu et Normes de l’Homme au Travail. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Paris. Aux Éditions du Seuil. Volume III, p. 120-36. Publicado na *Revista Pro-Posições*, vol. 12, nº 2-3(35-36) – jul-nov 2001, p. 109-121. Campinas-SP: Faculdade de Educação da Unicamp, sob o título: Meio e Normas do Homem no Trabalho
- CANO, W. (1993). *Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, p. 15-20.
- CARDOSO, F. (1994). *Mãos à obra Brasil: proposta de governo*. Brasília.
- CARVALHO, R.Q. & SCHMITZ, H. (1990). O fordismo está vivo no Brasil. *Novos Estudos*. CEBRAB: São Paulo, nº. 27, jul. p.148-56.
- CARVALHO, R.Q. (1994). “Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação”. In: FERRETTI *et al.* (orgs). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 93-123.
- CASTEL, R. (1998). *As metamorfoses da questão social*. Rio de Janeiro. Vozes.
- CASTRO, C, M. (2002). *Formación profesional en el cambio de siglo*. Uruguay: CINTERFOR/OIT. Coleção Sobre Artes y Oficios, nº. 1, 382 p. [on-line]. Disponível na Internet. URL: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/artes/cmoura/index.htm>>.

- CASTRO, N. A, GUIMARÃES, A, S. A (1991). “Além de Braverman, depois de Burawoy: vertentes analíticas na sociologia do trabalho”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: Anpocs, n.º.17, ano 6, out., p.44-52.
- CASTRO, N. A. (1992). “Organização do trabalho: qualificação e controle na indústria moderna”. In: *Trabalho e Educação*. Campinas-SP: Papyrus-Cedes; Ande-Anped. Coletânea CBE, p.79-86.
- CATTANI, A (org.), 1997. *Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis-RJ: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, pgs. 202:205.
- CEPAL/UNESCO/OREALC (1992). *Educacion y conocimiento: Eje de la transformacion productiva com equidad*. Santiago do Chile, 269p.
- CHAUÍ, M. (1981). *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Editora Moderna. Coleção Contemporânea, 2ª ed.
- CHAUÍ, M. (2000). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. (Coleção História do Povo Brasileiro).
- CHIAVENATO, I. (1983). *Introdução a Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- CHOMSKY, N. (1978). *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Ceira-Coimbra – Portugal: Arménio Amado-Editor, Sucessor, 2ª edição. *Aspects of the Theory of Syntax*, 1ª edição, 1965. The MIT Press Cambridge Massachusetts.
- CGT [1997?]. *A Política Educativa da CGT*. São Paulo: Secretaria de Educação, Formação e Coordenação Técnica/Confederação Geral dos Trabalhadores.
- CGT (1998). *Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo*. [online]. Disponível na internet. URL: <http://www.cgt.org.br>.
- CIET/SENAI (1995). “As Centrais Sindicais e a Formação Profissional”. *Ação Estratégica Nacional - 001*. DELUIZ, N. (org.). Rio de Janeiro. Mimeo. Novembro, 17p.
- CIET/SENAI (1995). “Os Representantes dos Empresários e a Formação Profissional”. *Ação Estratégica Nacional - 001*. DELUIZ, N. (org.). Rio de Janeiro. Mimeo. Dezembro, 21p.
- CINTERFOR/OIT (1993). “Declaración de los Ministros de Educación Iberoamericanos en Salvador (Bahia)”. *Boletín CINTERFOR*, n.º 124. Montevideo, jul-set, p.87-94.
- CINTERFOR/OIT (1993). “La Política Nacional de Formación Profesional en Brasil”. *Boletín CINTERFOR* n.º 124. Montevideo-Uruguay, jul-set, p.79-86.
- CINTERFOR/OIT (1993). “Educación Básica y Formación Profesional: una Visión de los Empresários”. *Boletín CINTERFOR* , n.º 125. Montevideo-Uruguay, out-dez, p.87-100.
- CINTERFOR/OIT (2000). *Las 40 Preguntas Mas Frecuentes Sobre Competencia Laboral*. Uruguay: CINTERFOR/OIT. [on-line]. Disponível na Internet. URL: <http://www.cinterfor.org.uy>. Versão também em CD-ROM de 05/05/2000.
- CNI (1993). *Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários*. Rio de Janeiro: CNI, 28p.

- CNM/Rede Unitrabalho (1999). *Diagnóstico da Formação Profissional - Ramo Metalúrgico*. São Paulo: Artchip Editora, 400p.
- CORAGGIO, J. L. (1997). "Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção?". In: TOMMASI, *et al.* (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora. Capítulo III, p.75:123.
- CORAGGIO, J. L., TORRES, R. M. (1997). *La Educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires-Argentina: Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios & Miño y Dávila Editores.
- COSTA FILHO, A. (1995). "Estabilización y Desarrollo Social: dos rutas para la exclusión social? In: *Colóquios de Alto Nivel Sobre Uma Nueva Generación de Políticas de Desarrollo*. Brasília: PNUD, maio.
- COUTINHO, L. (1992). "A Terceira Revolução Industrial e Tecnológica: as grandes tendências da mudança". *Economia e Sociedade*. Campinas-SP: Revista do Instituto de Economia da Unicamp, n.º 1, ago, p.69-88.
- COUTINHO, *et al.* (1994). *Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira*. Campinas-SP. Papyrus, Editora da Unicamp.
- COUTINHO, L. (1995). "Notas sobre a natureza da globalização". *Economia e Sociedade*. Campinas-SP: Revista do Instituto de Economia da Unicamp, n.º 4, jun., p.21-6.
- COUTROT, T. (1998). *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste? Enquête sur les modes d'organisation du travail*. Paris: Éditions La Découverte (textes à l'appui/série économie).
- CRESSON, E. (1996). "Para uma Política de Educação e de Formação ao Longo da Vida". *Revista Europeia de Formação Profissional*. Berlim: CEDEFOP. N.º. 8/9(II/III), dez., p.9-12.
- CRUZ, V. (1996). "Educar para Empregar". *Folha de São Paulo*. São Paulo, 12 jan. Opinião, p. 1-2
- CUNHA, L. A (1991). *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- CUNHA, L. A. (2000). "O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento". In: Coleção Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda. *Formação de Gestores e Formadores em Políticas Públicas de Trabalho e Renda: construindo a nova cidadania*. Brasília: Convênio MRE-ABC/MTE-SPPE/FLACSO. CD-ROM.
- CUT (1994). "Formação Profissional". In: *Resoluções CONCURT*. N.º 5. São Paulo, p.52-53.
- CUT/GT-Reestruturação Produtiva (1995). *Contribuição para a Formulação de Políticas da CUT no campo da Formação Profissional*. São Paulo, 06 de março, 14p
- CUT (1995). "Resoluções da 7ª Plenária Nacional Zumbi dos Palmares". São Paulo. *InformaCut* n.º 257, setembro.
- CUT (2001). "CUT 20 anos". *Cadernos de Formação* n.º. 1. São Paulo: Escola Sindical São Paulo, 112p.

- DADOY, M. (1984). "Qualification et structures sociales". In *CADRES CFDT*. Paris. N° sur Qualification, n° 313, jun.
- DADOY, M. (1987). "La notion de qualification chez GEORGES FRIEDMANN". *Sociologie du Travail*, n° 01, p.15-34.
- DADOY, M. (1989). "Qualificação e Estruturas Sociais". *CADRES*. Paris, n° 313, jun.
- DEDECCA, C. S. (1997). "Brasil e México: racionalização econômica e emprego". In: *Cadernos do Cesit*. Campinas-SP: IE-Unicamp, n° 21.
- DEDECCA, C. S. (1997). *Racionalização Econômica, Emprego e Relações de Trabalho no Capitalismo Avançado*. Campinas. Tese (Livre-Docência). Instituto de Economia - Universidade Estadual de Campinas.
- DEDECCA, C. S. (1998). "As Políticas de Qualificação e Formação e seus Efeitos sobre o Mercado e as Relações de Trabalho: algumas experiências européias". *Projeto de Pesquisa: Emprego e Desenvolvimento Tecnológico - CNPQ/DIEESE/CESIT - Relatório de Atividade de Projeto Específico de Pesquisa para Missão no Exterior*. Campinas-SP, abril, 43p.
- DEDECCA, C. S. (1998). "Emprego e Qualificação no Brasil dos anos 90". In: *Anais do III Encontro Nacional de Economia Política*. Niterói-RJ: SBEP/EdUFF. Vol. 2, p. 873-86, 9-12 jun.
- DELORS, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez-MEC. Capítulo 4: os quatro pilares da educação, p. 89-102.
- DELUIZ, N. (1996). "A globalização econômica e os desafios à formação profissional". *Boletim Técnico do SENAC*, 22(2). Rio de Janeiro. mai/ago, p.15-21.
- DEMING, W.E. (1990). *Qualidade: A Revolução da Administração*. Rio de Janeiro: Saraiva Editora.
- DEPRESBITERIS, Léa (1988). *Avaliação de Aprendizagem: um ponto de partida para avaliação de programas de formação profissional*. São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo - USP.
- DIEESE (1994). "Os Trabalhadores e o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade". *Seminários & Eventos*. São Paulo: DIEESE, set. (1), 79p.
- DIEESE (1998). 'Formação Profissional: um novo espaço de negociação'. *Pesquisa DIEESE* n.º 14. São Paulo, 58p.
- DRAIBE, S. M (1994). "As Políticas Sociais e o neoliberalismo – reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas". *Revista USP*. São Paulo: USP, p.101.
- DUARTE, N. (1993). *A Individualidade para-si (Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo)*. Campinas-SP: Editora Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).
- DUARTE, N. (2000). *Vigotski e o "Aprender a Aprender" – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas-SP: Editora Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).

- DUBAR, C. (1998). "A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência". *Educação & Sociedade*. Campinas-SP: Cedes. Ano XIX, nº 64, set., p.87-103.
- DURAFFOURG, J. (1998). "Um robô, o trabalho e os queijos: algumas reflexões sobre o ponto de vista do trabalho". In: *Emprego e desenvolvimento tecnológico: Brasil e contexto internacional*. São Paulo: DIEESE, p. 123-56.
- DURAND, C. (1985). "Avant-propos". In: *Le Travail et as Sociologie: Essais Critiques*. Paris. L'Harmattan, p.5-13.
- ENDERLE, G. et al., Tradução DISCHINGER, et al. (1997). *Dicionário de ética econômica*. São Leopoldo: Editora Unisinos, pgs. 713:16.
- FÁVERO, M. L. A., BRITTO, J. M., (orgs.) (1999). *Dicionário de Educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ – MEC-Inep.
- FERRAZ, et al. (1996). *Made in Brazil: desafios competitivos para a indústria*. Rio de Janeiro. Campus.
- FERREIRA, A, B, H. (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, p. 1469.
- FERRETI, C. J. (1997). "Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90". *Educação & Sociedade*. Campinas-SP: Cedes. Ano XVIII, nº 59, ago., p.225-69.
- FIDALGO F. (1999). *A Formação Profissional Negociada: França e Brasil, Anos 90*. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação) – PUC-SP.
- FIDALGO F. (2002). "A Lógica das Competências: contribuições teórico-metodológicas para comparações internacionais". *Revista Pro-Posições*, vol. 13, nº 1(37) – jan/abr., p. 111-24. Campinas-SP: Faculdade de Educação da Unicamp.
- FINEP/MCT (1995). *Campanha Educação para a Competitividade - livretos: 1-Objetivos, 2-Experiências, 3-Depoimentos e kit adesão*. Rio de Janeiro: London Press Editora.
- FIORI, J. L. (1994). "Os moedeiros falsos". *Folha de São Paulo*. Caderno Mais, p. 6-7. São Paulo, 03 jul.
- FIORI, J. L. (1995). "A Governabilidade Democrática na Nova Ordem Econômica". *Novos Estudos*. São Paulo: CEBRAP, nº 43, nov., p.157-72.
- FIORI, J. L. (1995). *O vôo da Coruja: uma leitura não liberal da crise do Estado desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- FIORI, J. L. (1995). *Em busca do Dissenso Perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado*. Rio de Janeiro: Insight.
- FIORI, J. L. (2001). *Brasil no Espaço*. Petrópolis-RJ: Vozes
- FLEURY, A. C. C. (1982). "Rotinização do trabalho: o caso das indústrias mecânicas. In: FLEURY, A.C.C, VARGAS, N. (orgs). *Organização do Trabalho*. São Paulo: Editora Atlas.

- FLEURY, A. C.C. (1989). "Automação na indústria metal-mecânica: tendências da organização do trabalho e da produção". *Revista de Administração*. São Paulo 24(3):39-51, julho/setembro.
- FOGAÇA, A., EICHENBERG, C. L. (1993). "Educação básica e competitividade". In: as bases do desenvolvimento moderno: *Fórum Nacional. Educação e Modernidade*. São Paulo. Nobel, p.83-136. A formulação original foi extraída de: ALEXIM, J. C. (1992). "Las Nuevas Fronteras de la Formación Profesional". OIT, *Revista Crítica e Comunicación*. Lima/Peru, Maio.
- FOGAÇA, A (1994). *Educação e Economia: um estudo sobre a automação flexível e a recuperação da inteligência na produção*. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas/Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FOGAÇA, A. (2000). *Educação e Qualificação Profissional nos anos 90: o discurso e o fato*. Mimeo, 11p.
- FORÇA SINDICAL (1993). *Um projeto para o Brasil: a proposta da Força Sindical*. São Paulo. 2ª ed. Geração Editorial, 654p.
- FORRESTER, V. (1997). *O Horror Econômico*. São Paulo: Editora da Unesp.
- FÓRUM CAPITAL TRABALHO-USP (1992). *Carta Educação*. Versão IV. São Paulo. Mimeo, 5p.
- FRANCO, M. A. C. (1992). "Mediações históricas da relação trabalho e educação no Brasil". *Anais da 15ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu-MG, 13 a 17 de setembro.
- FRIEDMANN, G. (1963). *Problemas Humanos Del Maquinismo Industrial*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- FRIEDMANN, G. (1968). *7 Estudos Sobre o Homem e a Técnica*. (1968). São Paulo: Difel.
- FRIEDMANN, G. (1968). *O Futuro do Trabalho Humano*. Lisboa: Moraes Editores.
- FRIEDMANN, G. (1972). *O Trabalho em Migalhas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- FRIEDMANN, G., NAVILLE, P. (1973). *Tratado de Sociologia do Trabalho*. São Paulo: Editora Cultrix - Editora da USP.
- FRIGOTTO, G. (1989). *A Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista*. São Paulo: Cortez Editora, 3ª ed.
- FRIGOTTO, G. (1995). *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez Editora.
- GALLART, M. A (2002). *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Uruguay: CINTERFOR/OIT. Coleção Sobre Artes y Oficios, nº. 2, 386 p. [on-line]. Disponível na Internet. URL: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/artemgallart/index.htm>>.
- GAZETA MERCANTIL (1995). *EMPREGABILIDADE*. São Paulo. Relatório. Quinta-feira, 08 de Junho, 6p.
- GENTILI, P. (1998). *A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma*

educacional do neoliberalismo. Petrópolis-RJ: Vozes.

- GEREFFI, G. (1995). "Global Production Systems and Third World Development". In: STALLINGS, B. (ed.). *Global Change, Regional Response. The New International Context of Development*. Cambridge: University Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). "Reformas Educativas y Reforma del Currículo: anotaciones a partir de la experiencia española". In: WARDE, M. J. (org.). *II Seminario Internacional. Novas políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, p. 85-108.
- GIRARD, A (1973). "Orientação e Formação Profissionais". *Tratado de Sociologia do Trabalho*. São Paulo: Cultrix. Volume I - Segunda Parte, p: 203-42.
- GITAHY, L., RABELO, F. (1991). "Educação e desenvolvimento tecnológico: o caso da indústria de autopeças". *Textos para Discussão*, n.º 11, 30p. Campinas-SP. Instituto de Geociências-DPCT. Unicamp.
- GITAHY, L., RABELO, F., LEITE, M.,P. (1993). "Relações de trabalho, política de recursos humanos e competitividade: reestruturação produtiva e a empresa. In: *Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira*. Nota técnica do Bloco. "Condicionantes sociais da Competitividade. Campinas-SP. Mimeo.
- GITAHY L. (1999). "Redes e Flexibilidade: da mudança das práticas quotidianas a uma nova trama produtiva". In: *OS ESTUDOS DO TRABALHO: NOVAS PROBLEMÁTICAS, NOVAS METODOLOGIAS E NOVAS ÁREAS DE PESQUISA*. Seminário Temático Interdisciplinar CEBRAP/USP/UNICAMP. São Paulo (FEA/USP). 1ª sessão: Reestruturação Produtiva e Trabalho em Diferentes Cadeias Produtivas no Brasil - Discussão Teórico-metodológica, 28 mai. Disponível na Internet. URL: <<http://www.sociologia-usp.br>>.
- GONZAGA, G. (1996). "Rotatividade e qualidade do emprego no Brasil". *Economia, Capital e Trabalho*. Rio de Janeiro: Grupo de Economia do Trabalho/Departamento de Economia PUC/RJ, jan., (3)4, p.6-7.
- GRAMSCI, A (1991). *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 9ª edição.
- HIRATA, H. (1986). "Vida reprodutiva e produção: família e empresa no Japão". In: *O sexo do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.63-78.
- HIRATA, H. (1994). "Da polarização das qualificações ao modelo da competência". In: FERRETTI *et al.* (orgs). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis-RJ: Vozes, p.124-38.
- HIRATA, H. (1997). "O(s) mundo(s) do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos". In: CASALI, A., *et al.* (orgs.). *Educação e empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem*. São Paulo: EDUC.
- HOBSBAWM, E. (1988). *A Era dos Impérios 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.92.

- HODGSKIN, T. (1986). *A Defesa do Trabalho Contra as Pretensões do Capital ou a importância do Capital Demonstrada em Relação às Presentes Associações de Jornalheiros*. (Os Economistas). São Paulo: Nova Cultural, 2.ed. Introdução de G.D.H.Cole; apresentação de Paulo Sandroni; tradução de Antônio Alves Cury.
- IANNI, O. (1995). *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- IANNI, O. (1999). *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª ed.
- IANNI, O. (2000). "A Globalização e o Retorno da Questão Nacional". *Primeira Versão*. Campinas: IFCH. Junho, n.º 90.
- JUNQUEIRA, J. (1999). "Exame poderá influenciar mercado de trabalho". *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 23 ago. 1999. Geral-Educação, p. A15.
- KERN, H., SCHUMANN, M., (1989). *El Fin de la División Del Trabajo: racionalización en la producción industrial*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid.
- KERTI, B. M., WATANABE, M. I., BRANDÃO, S. M. C. (1997). "Escolaridade e Inserção Ocupacional". *Anais do V Encontro Nacional de Estudos do Trabalho*. Rio de Janeiro: ABET. 18p. (publicado em CD-ROM).
- KLAMER, A (1988). *Conversas com Economistas: os novos economistas clássicos e seus opositores falam sobre a atual controvérsia em macroeconomia*. São Paulo. Livraria Pioneira Editora: Editora da Universidade de São Paulo.
- KLERING, L. R. (1994). *A transformação nas organizações de processamento de dados*. São Paulo. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo - USP.
- KREIN, J. D., OLIVEIRA, M. A., (1999). "Mudanças Institucionais e Relações de Trabalho: as iniciativas do governo FHC no período de 1995-1998". In: *Anais do VI Encontro Nacional de Estudos do Trabalho*. Belo Horizonte: ABET, p. 639-71.
- KUENZER, A, Z. (1997). *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da nossa época, v.63, 104p.
- KUNH, T. (1998). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- LAUGLO, J. (1997). "Crítica às Prioridades e Estratégias do Banco Mundial para a Educação". In: ZIBAS, et al. (orgs). *Fundação Carlos Chagas-Cadernos de Pesquisa*, nº 100, p.11-36, mar. Número Temático Especial: Globalização e Políticas Educacionais na América Latina. São Paulo: Cortez Editora.
- LEITE, E. M. (1985). *Novas tecnologias, emprego e qualificação na indústria mecânica*. São Paulo: SENAI (DN-DR/SP), jun. Mimeo, 111 p.
- LEITE, E. M. (1994). "The failure of the Brazilian tax rebate scheme". In: *Alternatives schemes of financing training*. V. Gasskov (ed.). ILO: Geneva.
- LEITE, E. M. (1996). *El rescate de la calificación*. Montevideo: Cinterfor.
- LEITE, E. M. (1999). *O Desfile dos Atores no Enredo da Nova Institucionalidade da Educação Profissional no Brasil: um samba articulado?* Belo Horizonte. Junho, Mimeo, 16p.

- LEITE, M. P. (1993). “Novas Formas de Gestão da Mão-de-Obra e Sistemas Participativos: uma tendência à democratização das relações de trabalho?” *Educação & Sociedade*. Campinas-SP: Cedes-Papirus. Nº 45.
- LEITE, M. P. (1994). *O Futuro do Trabalho: novas tecnologias e subjetividade operária*. São Paulo: Scritta-Editora Página Aberta.
- LEITE, M. P. (1996). “A qualificação reestruturada e os desafios da formação profissional”. *Novos Estudos*. CEBRAP: São Paulo, nº 45, jul., p.79-96.
- LEITE, M. P. POSTHUMA, A. C. (1996). “Reestruturação produtiva e qualificação: reflexões sobre a experiência brasileira”. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: Revista da Fundação SEADE, (10)1, jan-mar, p. 63-76.
- LEITE, M. P. SILVA, R. (1996). “A Sociologia do Trabalho frente à Reestruturação Produtiva: Uma discussão teórica”. Rio de Janeiro: *BIB*, nº 42, 2º semestre, p. 41-57.
- LEITE, M. P. SILVA, R. A. *Tecnologia e Mudança Tecnológica na Sociologia do Trabalho Latino Americana*. Mimeo, 30p.
- LEITE, M. P., RIZEK, C. S. (1997). “Projeto: Reestruturação produtiva e qualificação”. *Educação & Sociedade*. Campinas-SP: Cedes. Ano XVIII, nº 58, abr., p.178-198.
- LIPIETZ, A (1991). *Audácia: uma alternativa para o século 21*. São Paulo: Nobel.
- LOPES, A, C. (2001). “Competências na Organização Curricular da Reforma do Ensino Médio”. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro: SENAC, v.27(3), set./dez., p.3-11.
- LYONS, J. (1978). *As idéias de CHOMSKY*. São Paulo: Cultrix
- MACEDO, L. (1999). “Eixos Teóricos que Estruturam o ENEM – conceitos principais: competências e habilidades, situação-problema como avaliação e como aprendizagem, propostas para pensar sobre situações-problema a partir do ENEM”. In: *1º Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: INEP/MEC, 13, 14 e 15 de outubro.
- MACHADO, L. (1998). “Educação Básica, Empregabilidade e Competência”. *Trabalho & Educação: Revista do NETE*. Belo Horizonte-MG: UFMG/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, nº 3, jan/jul.
- MACHADO, L. (2002). “A Institucionalização da Lógica das Competências no Brasil”. *Revista Pro-Posições*, vol. 13, nº 1(37) – jan/abr., p. 92-110. Campinas-SP: Faculdade de Educação da Unicamp.
- MANFREDI, S. M. (1998). “Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas”. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo: CEDES, set., nº 64, p.13-49.
- MARSHALL, A. (1985). *Princípios de Economia: tratado introdutório*. (Os Economistas). São Paulo: Nova Cultural, 2ª edição. Volume I. Livro Quarto.
- MARX, K. (1971). *O Capital (Crítica da Economia Política)*. Livro Primeiro: *O Processo de Produção do Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª edição. Livro Primeiro. Volume I (caps. I a XIII). Coleção Perspectivas do Homem (vol. 38 – Série Economia). Tradução de Reginaldo Sant’Anna.

- MARX, K. (1982). *O Capital (Crítica da Economia Política). Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital*. São Paulo: Difel, 7ª edição. Livro Primeiro. Volume II (caps. XIV a XXV). Tradução de Reginaldo Sant'Anna.
- MARX, K. (1971). *O 18 do Brumário de Louis Bonaparte*. Coimbra-Portugal (Textos Nosso Tempo).
- MARX, K. (1975). *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa-Portugal: Edições 70. Tradução de T. B. Bottomore.
- MARX, K., Engels, F. (1977). *A Ideologia Alemã [I – Feuerbach]*. São Paulo: Editorial Grijalbo. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira.
- MARX, K., Engels, F. (1978). *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa-Portugal: Moraes Editores, 1ª edição.
- MARX, K. (1985). *O Capital (Crítica da Economia Política). Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital*. São Paulo: Nova Cultural (Os Economistas), 2ª edição. Livro Primeiro: Volume I - Tomo 1 (caps. I a XII) e Tomo 2 (caps. XIII a XXV). Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Coordenação e revisão de Paul Singer.
- MARX, K. (1999). *Para a Crítica da Economia Política. Do Capital. O Rendimento e suas Fontes*. São Paulo: Editora Nova Cultural. (Coleção os Pensadores). Tradução de Edgard Malagodi e Colaboração de José Arthur Giannotti.
- MATTOSO, J. (1996). “Emprego e concorrência desregulada: incerteza e desafios”. In: OLIVEIRA, C. E. B. de, MATTOSO, J. E. L. (orgs). *Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Scritta (Pensieri), p.27-54.
- MAURICE, M. (1985). “O Determinismo Tecnológico na Sociologia do Trabalho (1955-1980) Uma alteração de Paradigma? In: PIMENTEL, et al. (orgs.) *Sociologia do Trabalho - Organização do Trabalho Industrial: Antologia*. Lisboa: A Regra do Jogo, Edições. O referido texto desta antologia foi publicado na *Revista Sociologie du Travail*. Paris. Ed. Seuil. 1980, n° 1, p.22-37.
- MEDEIROS, C. A., (1992). *Padrões de industrialização e ajuste estrutural: um estudo comparativo dos regimes salariais em capitalismo tardios*. Campinas. Tese (Doutorado em Economia) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas.
- MEDEIROS, C. A, SALM, C. (1994). “O Mercado de Trabalho em Debate”. *Novos Estudos*. São Paulo: CEBRAP, n° 39, jul., p.49-65.
- MELLO, de, G. N., WEY, V. L. (1995). “Estado de Minas Gerais: em busca de um novo padrão de gestão educacional”. In: XAVIER, Antônio Carlos de R et al. *Gestão Educacional: experiências inovadoras*. Brasília: Série IPEA n° 147, p. 29-83.
- MELLO, J. M. C, (1997). “A contra-revolução liberal-conservadora e a tradição crítica latino-americana”. In: TAVARES, M.C, FIORI, J.L. *Poder e Dinheiro: uma economia política da globalização*. Vozes. Petrópolis-RJ, p.15-24.
- MELLO, J. M. C. (1988). *O Capitalismo Tardio: contribuição à revisão crítica da formação do desenvolvimento da economia brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- MORAES de, R. C. C. (1994). “Políticas Públicas e Neoliberalismo”. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, 15 (41), dezembro, p.525-30.

- MORAES de, R. C. C. (2000). “As Incomparáveis Virtudes do Mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo”. In: KRAWCZYK, M, *et al.* (orgs.). *O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate*. Campinas-SP: Autores Associados. Cap. Um, p. 13-42.
- MORAES, C. S. V. (2002). “Educação, Trabalho e Formação Profissional”. In: PRADO, M, L. C. VIDAL, D. G. (orgs.). *A margem dos 500 Anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: EDUSP, p. 42-61.
- MONLEVADE, J. A, SILVA, M. A (2000). *Quem manda na educação no Brasil?* Brasília: Idéa Editora.
- MORIN, E. (1982). *Ciência com Consciência*. Lisboa: Biblioteca Universitária - Publicações Europa-América.
- NAVILLE, P. (1956). *Essai Sur la Qualification du Travail*. Paris: Librairie Marcel Rivière et Cie.
- NETO, S. L., MORAES, C. S. (1992). *Contribuição para a Definição de uma Política de Formação Profissional da CUT*. Cajamar-SP, 10 de dezembro.
- NETO, J. P. (1995). *Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2ª ed. (Coleção questões da nossa época).
- NOBLE, D. F. (1987). *El diseño de Estados Unidos – la ciencia, la tecnología y la aparición del capitalismo monopolístico*. Madri: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, p.78. Tradução do original: America by Design. Science, Technology and Rise of Corporate Capitalism.
- NOGUEIRA, F., M., G. (1999). *Ajuda Externa para a Educação Brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel-PR: Edunioeste.
- OFFE, C. (1990). “Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política da Educação - contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional”. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, 11 (35), abril, p. 9-59.
- OIT (1998). *Informe sobre el empleo en el mundo 1998-1999. Empleabilidad y mundialización – papel fundamental de la formación*. Ginebra: OIT, 281p.
- OIT, MTE/FAT (1999). *Certificação de Competências profissionais: “discussões”*. Brasília: OIT/MTE, 144p.
- OLIVEIRA, C. A, B. (1985). *O Processo de Industrialização - do capitalismo originário ao atrasado*. Campinas. Tese (Doutorado em Economia) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas.
- PAIVA, V. (1989). “Produção e Qualificação para o Trabalho: uma revisão da bibliografia internacional”. *Texto para Discussão*. Rio de Janeiro: IEL/UFRJ, nº 214.
- PAIVA, V. (1991). “Educação e bem-estar social”. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, 12 (39), agosto, p.161-200.
- PARKES, D. (1994). “Competência e Contexto: um esboço do panorama britânico”. In: *Revista Européia de Formação Profissional*. Berlim, nº. 01, p.24-30.
- PAZ, O. (1992). *O Labirinto da Solidão e Post Scriptum*. São Paulo: Paz e Terra, 3ª ed.

- PONCE, A. (1998). *Educação e Luta de Classes*. São Paulo: Cortez, 16ª ed.
- PIORE, M., SABEL (1984). *The second industrial divide: possibilities for prosperity*. Nova Iorque. Basic Books.
- POCHMAN, M (1995). *Políticas do trabalho e de garantia de renda no capitalismo em mudança: um estudo sobre as experiências da França, da Inglaterra e do Brasil desde o segundo pós guerra aos dias de hoje*. São Paulo. LTr.
- POCHMANN, M, BARRETO, R. M., MENDONÇA, S. E. A (1998). “Ação Sindical no Brasil: transformações e perspectivas”. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: Fundação SEADE, v.12, n.º 1, p.10-23, jan-mar.
- POCHMANN, M. (2001). *O Emprego na Globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo Editorial (Coleção Mundo do Trabalho).
- POLANYI, K. (1980). *A Grande Transformação: as origens da nossa época*. Rio de Janeiro: Campus.
- RAMOS, M. N. (2001). *Da Qualificação à Competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- RAMOS, M. N. (2001). “A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais”. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro: SENAC, v.27(3), set./dez., p.27-35.
- RAPKIEWICZ, C. E. (1996). *Sistemas de Educação Geral e de Formação Profissional Comparados: o caso da França*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/CIET, 41p.
- RELATÓRIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUNDIAL (1995). *O Trabalhador e o processo de integração mundial*. São Paulo: FGV. Primeira Parte, Cap.2.
- ROCHE, J. (1999). “La dialectique qualification-compétence: état de la question”. *Education Permanente*. Nº 141(4), pgs. 39-53.
- ROCHELEAU, R. A (1979). “Um Novo Sistema de Ensino nos EUA: a preparação permanente do aluno para o mundo do trabalho. In: *Fórum Educacional*. Rio de Janeiro: FGV-IEA, nº 3(1), p.31-37, jan.-mar.
- ROSA, M. I. (1998). “Do governo dos homens: ‘novas responsabilidades’ do trabalhador e acesso aos conhecimentos. In: *Educação & Sociedade*. Campinas. CEDES, ano XIX, nº 64, Setembro, pg. 130-147.
- ROSA, M. I. (1999). *Gestão do Trabalho: desemprego, conhecimento e [re]educação moral do trabalhador profissional*. São Paulo, mimeo.
- ROSA, M. I. (2000). “Trabalho – nova modalidade de uso de si e educação: debates/confrontos de valores”. *Revista Pro-Posições*, vol. 1, nº 5(32) – julho 2000, p. 51-60. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp.
- ROSSETTI, F. (1997). “País terá nova Rede de Ensino Técnico”. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 17 fev. Cotidiano, p. 3-10
- ROSSI, W. G. (1980). *Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Moraes, 2ª ed.

- ROZENBLATT, P., coord. (2000). *Le Mirage de la Compétence*. Paris: Éditions Syllepse. (Collection <Le Présent Avenir>), 266p.
- RUGIU, S. A. (1998). *Nostalgia do Mestre Artesão*. Campinas: Autores Associados, (Coleção Memória da Educação).
- SALGADO, M. U. C. (1990). “Políticas de formação de recursos humanos na década de 70”. In: *Pesquisa na Formação Profissional: Seminário Latino-Americano*. Brasília: CINTERFOR/SENAI-DN, 10 a 14 de dezembro.
- SALLUM, Jr., B. (2000). “O Brasil sob Cardoso – neoliberalismo e desenvolvimentismo”. *Tempo Social*. São Paulo: Revista de Sociologia da USP, 11(2):23-47, out.1999; editado fev. 2000.
- SALM, C. (1980). *Escola e Trabalho*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- SALM, C. (1995). “Crescimento e Emprego” In: VELLOSO, J.P.R. (coord). *O Real e o Futuro da Economia*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, p.208.
- SALM, C. L. (1995). “As relações entre capitalismo e educação: prolegômenos”. In: CASTRO, N. A. (org.). *A máquina e o equilibrista*. São Paulo. Paz e Terra, p.145-57.
- SALM, C.L., FOGAÇA, A (1998). “Tecnologia, Emprego e Qualificação: algumas lições do século XIX”. *Revista de Economia Contemporânea*. Rio de Janeiro: UFRJ-IEI, nº 4, p. 107-35.
- SANTOS, dos, W. G. (1979). *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus (Contribuições em Ciências Sociais, 1).
- SCANS (1992). *Lo que el trabajo requiere de las escuelas*. Washington. Departamento de Trabajo. *Apud* MERTENS, L. (1996). *Competencia laboral: sistema, surgimento y modelos*. Montevideo-Uruguay: Cinterfor/OIT.
- SCHMITZ, H. (1988). “Automação microeletrônica e trabalho: a experiência internacional”. In: SCHMITZ, H & CARVALHO, R.Q. (orgs). *Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional*. São Paulo: Editora Hucitec, p.131-220.
- SCHAFF, A. (1995). *A Sociedade Informática: as conseqüências sociais da Segunda Revolução Industrial*. São Paulo: Editora Unesp e Brasiliense.
- SCHULTZ, T. W. (1973). *O Capital Humano: investimentos em educação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- SCHWARTZ, Y. (1994). “Travail et usage de soi”. In: *Travail et Philosophie - convocations mutuelles*. Toulouse: Octares Editions, 2ème edition, p. 43-66. Publicado em *JE Sur l'individualité. Approches pratiques/ouvertures marxistes*. Paris: Michèle Bertrand et alli., Messidor. Ed. Sociales, 1987, p.181-207. Também na *Revista Pro-Posições*, vol. 1, nº 5(32) – julho 2000, p. 34-50. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp. Tradução de Maria Lúcia da Rocha Leão. Revisão técnica de Maria Inês Rosa.
- SCHWARTZ, Y. (1995). “De la qualification à la compétence”. *Education Permanente*. Nº 123(2), pgs. 125:37. Publicado também em *Société Française*, nº 37, out-dez., 1990.

- SCHWARTZ, Y. (1995). “Le travail requestionne les modes d’elaboration des savoirs”. *Education Permanente*, nº 129(4), pgs. 85-98.
- SCHWARTZ, Y. (1996). “Pensar o Trabalho e seu Valor”. *Idéias*. IFCH-Unicamp: Campinas, 3(2)109:21, jul.-dez..
- SCHWARTZ, Y. (1998). “Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel”. *Revista Educação e Sociedade*, nº 65. Campinas-SP. CEDES, p.101-39.
- SCHWARTZ, Y. (2002). “Disciplina Epistêmica Disciplina Ergológica – Paideia e Politeia”. *Revista Pro-Posições*, vol. 13, nº 1(37) – jan/abr., p. 126-49. Campinas-SP: Faculdade de Educação da Unicamp.
- SCHWARTZMANN, S., BOMENY, H. M. B., COSTA, V. M. R. (2000). *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/FGV.
- SERT/SEADE (1997). *Produção de indicadores e tabulações especiais sobre as características da população desempregada e a evolução do emprego no Estado de São Paulo*. Estudo I, dez., 1997, relat.
- SILVA, E. B. (1993). “Refazendo a fábrica fordista? Tecnologia e relações industriais no Brasil no final da década de 1980”. In: HIRATA, H. (org.). *Sobre o “Modelo” Japonês: Automatização, Novas Formas de Organização e de Relações de Trabalho*. São Paulo: Editora da USP. Terceira Parte. p.217-36.
- SMITH, A (1985). *A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. (Os Economistas). São Paulo: Nova Cultural, 2ª edição. Volume I. Livro Primeiro.
- STROOBANTS, M (1991). “Travail et Compétences – récapitulacion critique des approches des savoirs au travail”. *Formation- Emploi*. Paris: La Documentation Française Céreq, N.33, jan.mar, p.31-42. Publicado na versão espanhola *Calificaciones & Empleo*, 1999. “Trabajo y Competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes en el trabajo”. N. 21 – 1º trimestre. Paris-Buenos Aires, Piette-Céreq, p.1-11.
- STROOBANTS, M (1993). *Savoir Fare et Compétence au Travail*. Bruxelles: Editions l’Université.
- STROOBANTS, M (1997). “A Visibilidade das Competências”. In: ROPÉ, F. TANGUY, L. (orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas-SP: Papirus, p.135-66.
- STROOBANTS, M (1998). “Qualificação ou Competências? padrões de geometria variável”. In: DESAULNIERS, J., B., R. (org.). *Formação & Trabalho & Competência: questões atuais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 81-100.
- SOUZA, de, A., N., BONEL, M., M. (1995). “Novas Formas de Gestão na Educação: a seleção de dirigentes em Minas Gerais e São Paulo. *Boletim de Conjuntura - Política Social*. São Paulo: Fundap, nº 167(18), p. 43-56.
- SOUZA, D.B., SANTANA, M.A, DELUIZ, N. (1999). *Trabalho e Educação: Centrais Sindicais e reestruturação produtiva*. Rio de Janeiro: Quartet.

- TANGUY, L. (1994). “Educação-Trabalho: situação actual de um campo de investigações: Alemanha, Grã-Bretanha e Itália. *Revista Européia de Formação Profissional*. Berlim: CEDEFOP. Nº 02, p. 77-81.
- TANGUY (1997). “Formação: uma atividade em vias de definição?”. *Veritas*. Porto Alegre: PUCRS. V.42, nº 2, jun., p.385-410.
- TANGUY L. (1997). *La mise en équation entre éducation, formation, qualification et emploi, une suite d'actions politiques*. Paris. Mimeo 15p.
- TANGUY, L. (1997). “Racionalização pedagógica e legitimidade política”. In: ROPÉ, F. TANGUY, L. (orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas-SP: Papirus, p.25-67.
- TANGUY, L. (1998). “Mudanças Técnicas e Recomposição dos Saberes Ensinados aos Operários: do discurso à prática. In: DESAULNIERS, J., B., R. (org.). *Formação & Trabalho & Competência: questões atuais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 47-80.
- TANGUY, L. (2002). “Um movimento social para a Formação Permanente na França (1945-1970). *Revista Pro-Posições*, vol. 13, nº 1(37) – jan/abr., p. 18-33. Campinas-SP: Faculdade de Educação da Unicamp.
- TAVARES, M. C., FIORI, J. L., (1993). *(Des)Ajuste Global e Modernização Conservadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- TOURAINÉ, A (1973). “A Organização Profissional da Empresa”. *Tratado de Sociologia do Trabalho*. São Paulo: Cultrix. Volume I - Terceira Parte, p. 445:92.
- TREVISAN, L. (2000). “Investimento no ensino diminuiu nas Américas”. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 12 fev. Geral-Educação, p. A15.
- TREVISAN, L. (2001). *Educação e Trabalho: as receitas inglesas na era da instabilidade*. São Paulo: SENAC.
- VALLE, R. (1996). “As empresas industriais brasileiras e suas necessidades de mão-de-obra: a influência da qualidade do emprego”. In: CAMARGO, J. M. *Flexibilidade do Mercado de Trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro. FGV. P.203-43.
- VIANNA, A, C. (1970). *Educação Técnica*. Brasília. MEC/Diretoria da Educação e Cultura, p. 43-45.
- VILLAVICENCIO, D. (1992). *Por una Definición de la Calificación de los Trabajadores*. Trabalho apresentado no IV Congresso Español de Sociologia: Sociologia Entre dos Mundos. Madri-Espanha, 24-26 set. Mimeo, 12p., México, maio.
- WATANABE, M. I., BRANDÃO, S. M. C. (1997). “Mobilidade Ocupacional nos anos 90: uma análise da Região Metropolitana de São Paulo. In: *Anais do XXV Encontro Nacional de Economia*. Recife: ANPEC, p.1219:35.
- WEINBERG, P.D. (1995). *La construccion de una nueva institucionalidad para la formacion*. Mimeo, s/ed. Resenha da 32ª Reunión de la Comisión Técnica de Cinterfor. Ocho Ríos, Jamaica, outubro.
- WEREBE, M. J. G. (1994). *30 Anos Depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Editora Ática. Série Educação em Ação.

- ZARIFIAN, P. (1991). "Trabalho e comunicação nas indústrias automatizadas". *Tempo Social*. São Paulo: Revista de Sociologia da USP, 3(1-2):119-130.
- ZARIFIAN, P. (1995). "Organização qualificante e modelos da competência: que razões? Que aprendizagens? *Revista Européia de Formação Profissional*. Tema: A produção de competências na empresa. Berlim: CEDEFOP. N. 05(II), ago. p.5-10.
- ZARIFIAN, P. (1995). *Le Travail Et L'Événement: essai sociologique sur le travail industriel à l'époque actuelle*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- ZARIFIAN, P. (1996). "A Gestão da e pela Competência". In: *Anais do Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competências*. Rio de Janeiro. SENAI/DN-CIET, p. 15-24, 28 Nov.
- ZARIFIAN, P. (1998). "O modelo da competência e suas conseqüências sobre as ocupações profissionais". *Papéis de Trabalho do GT-RP/CUT*. São Paulo, nº 5 – Outubro, 15p. O presente texto é originário da seguinte publicação: ZARIFIAN, F. (1998). "O Modelo da Competência e suas Conseqüências sobre os Métiers Profissionais". In: *Anais do Seminário Internacional Mercado de Trabalho: Transformações e Monitoramento de Ocupações*. Rio de Janeiro: SENAI/DN-CIET, p. 13-26, 26 Ago. O autor publicou recentemente um livro que tenta popularizar o tema da competência.
- ZARIFIAN, P. (1998). "Eventos, Autonomia e 'Enjeux' na Organização Industrial". In: LEITE, M. P., NEVES, M. A.(orgs.). *Trabalho, Qualificação e Formação Profissional*. São Paulo-Rio de Janeiro: ALAST. (Série II Congresso Latino-Americano de Sociologia do Trabalho), p. 21-30.
- ZARIFIAN, P. (1999). *Objectif Compétence, pour une nouvelle logique*. Paris: Editions Liaisons.
- ZARIFIAN, P. (2001). *Le Modèle de la Compétence*. Paris: Editions Liaisons.
- ZILBOVICIUS, M, (1999). *Modelos para a produção, produção de modelos: gênese, lógica e difusão do modelo japonês da produção*. São Paulo: FAPESP-Annablume.