

BOLETIM

TÉCNICO

DO

SENAC

*a revista da educação
profissional*

Volume 34 nº 1 Janeiro/Abril 2008

ISSN 0102-549X



Ilustração: Nabalina Sá Cavalcante





FORMACIÓN DE PROFESORES Y DIDÁCTICA: TENDIENDO PUENTES HACIA EL DESARROLLO PROFESIONAL Y DE LA ENSEÑANZA

María Cristina Davini*

Resumo

Este artigo faz uma revisão crítica dos desencontros entre a formação de professores e a didática mantidos pelo discurso pedagógico das últimas décadas. Analisando os riscos dessa separação, afirma que o compromisso crítico, a reflexão e a autonomia profissional dos professores não são questões antagônicas à formação didática. Pelo contrário, o artigo destaca o valor dos critérios e regras básicas da ação didática, como base para decisões refletidas e contextualizadas por parte dos docentes.

Palavras-chave: Formação de Professores; Didática; Ensino; Profissão.

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya varias décadas, venimos asistiendo a la crisis de confianza sobre el conocimiento didáctico y sobre su valor para la formación de los profesores. En ciertos casos, esta desconfianza se centró en la crítica al instrumentalismo tecnicista, dominante en décadas anteriores. En otros, se orientó hacia la búsqueda de reconfigurar el campo de estudios de la didáctica misma, relacionado con los problemas estructurales de la escolarización desde una perspectiva simultáneamente política y teórica¹. Como denominador común, los debates y producciones se caracterizaron por la búsqueda de fortalecer el compromiso político con la justicia social y la inclusión de los sectores populares a las oportunidades de la educación.

A partir de entonces y acompañando ese proceso, la literatura especializada sobre la formación y la práctica docente crecieron notablemente tanto en volumen como en complejidad y profundidad analítica. Podría aún afirmarse que estas han constituido un insumo fundamental en el desarrollo de la teoría misma de la educación y la escolarización. Se profundizaron, así, los análisis sociológicos, políticos, simbólicos, etnográficos, los inter-subjetivos, entre muchas otras dimensiones y métodos de investigación.

En el plano didáctico, asistimos en estas décadas a la multiplicación de producciones para la enseñanza de distintos campos

de saber, de diversas disciplinas particulares, de distintos temas o problemas específicos. La multiplicidad de estudios adquirió una gran amplitud y fragmentación. Sin embargo, este movimiento no ha redundado en la construcción de certezas para la formación de los docentes que de respuestas claras para el desarrollo de la enseñanza. Como contrapartida, se ha ido abandonando la naturaleza propositiva de la intervención didáctica y su capacidad para formular criterios básicos y normas de acción, que ayuden a los profesores a tomar decisiones al enseñar en forma general y contextualizada².

La formación de profesores se ha ido distanciando cada vez más (y por momentos de manera riesgosa) de la sistematización de algunas respuestas y criterios sistemáticos de acción para la enseñanza. Riesgosa, pues la enseñanza tiene una importancia y un efecto social sustantivo, dada su influencia ampliada y decisiva en la formación de niños, jóvenes y adultos. Ninguna empresa humana asumiría este desafío de proporciones a la espera de que la gente que la comanda o realiza cotidianamente pueda confiar exclusivamente en su intuición, inventiva o capacidad individual para la comprensión compleja.

Distantes de estos debates, existe hoy una importante producción en materia de diseño de la enseñanza y un acervo de metodologías que no alcanzan a difundirse entre los docentes ni son integradas a su formación. ¿Por qué no contar con orientaciones concretas?; ¿Qué factores o qué procesos han llevado a esta situación?. Analizarlos a todos ellos en profundidad y en sus múltiples interrelaciones constituye una empresa de largo alcance que excede el marco de esta reflexión. Sin embargo, algunas cuestiones pueden y merecen ser puntualizadas y, al menos, cuestionadas, para avanzar hacia su necesaria superación.

* Doctora en Educación por la PUC/RJ, Brasil, 1983-1989. Profesora Titular de Formación Docente, y en Maestría y Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Investigadora y Consultora en Organismos Nacionales e Internacionales. E-mail: cdavini@ciudad.com.ar

Recibido para publicación em: 28/02/08

REVISITANDO EL PROBLEMA

Siempre que existe una necesidad, se busca analizarla, conocerla y comprenderla a fin de construir alternativas de respuesta sistemática. La enseñanza no constituye una excepción, tal como lo muestra la historia. En el terreno de las prácticas, quienes enseñan y quienes se forman para enseñar necesitan contar con contribuciones didácticas y metodologías para operar en distintos contextos.

Sin embargo, estos puentes entre la formación de los docentes y la acción didáctica se han visto amenazados (cuando no obstruidos) desde ya hace un buen tiempo. Reconocer algunos hitos de este desencuentro puede arrojar alguna luz al problema.

En primer término, las producciones didácticas parecen no haberse recuperado aún del impacto del modelo tecnicista (notablemente de base conductista), diseminado en la década del 70 en la formación de profesores y en las bibliotecas docentes. Esta concepción reducía la enseñanza a una mera cuestión de aplicación neutral de procedimientos instrumentales, con nula consideración de las dimensiones contextuales, culturales e interpersonales. La crítica ha sido amplia, contundente y definitiva. Sin embargo, al cuestionar esta concepción, se arrojó al cesto de los materiales en desuso a cualquier intento de sistematización de métodos de enseñanza, visto como un resabio tecnocrático.

El proceso de crítica incluyó, también, el impacto de las teorías reproductivistas y de las investigaciones sociológicas. Ellas aportaron solidariamente a la comprensión de los mecanismos implícitos de segregación social de los sectores populares. El crecimiento notable de los estudios sociológicos críticos y de la ideología en las escuelas ha sido hegemónico, llevando a entender la violencia cultural y la dominación social en la escolarización y en la enseñanza. Más allá del aporte teórico y político de estas contribuciones, el desarrollo de propuestas de enseñanza quedó herido gravemente en el período.

No puede dejar de reconocerse, en esta visita al problema, el gran crecimiento de las teorías del currículo, que por su peso y volumen, dificultan notablemente la acción de los profesores a la hora de tener algunas certezas para enseñar. Schwab (1973)³ denominó críticamente a este fenómeno como “fugas teóricas”, particularmente por la irrupción del discurso de los especialistas, y reclamó por la recuperación del lenguaje de las prácticas en las escuelas. A su vez, Kemmis (1988)⁴ destacó que uno de los grandes problemas de esta producción, se encuentra en la relación ente teorías y prácticas. La obra de Stenhouse (1987)⁵

buscó acercar esta relación, ligando el currículo a la enseñanza de los profesores. Pero todas estas intenciones quedaron truncadas, dada la expansión de las reformas educativas recientes.

Esta nueva ola de reformas se centró en el currículo, a través de dos estrategias básicas: los cambios en los programas de estudios y la capacitación de los profesores para que los pongan en práctica. De esta forma, se ha ido generando un esquema burocrático para definir el currículo y una legión de funcionarios de distintos niveles: políticos del nivel central, profesionales técnicos y administradores centrales, políticos y administradores del nivel intermedio o local, supervisores etc. A su vez, pueden incluirse en esta gama, la influencia o participación de corporaciones y agencias sociales, económicas, culturales y gremiales.

Tanto las complejas construcciones teóricas especializadas como el creciente papel de las burocracias han producido un progresivo distanciamiento entre las propuestas curriculares y la realidad de las prácticas de la enseñanza en las escuelas.

A su vez, otros enfoques fenomenológicos han acentuado la interpretación de la enseñanza en el complejo espacio de la diversidad, de lo imprevisible, lo interpretativo o del mundo de la subjetividad. Pareciera ser difícil elaborar criterios generales de acción: si todo permanece en el mundo de lo particular, no existiría lugar para las regularidades.

Junto a la expansión de estas “megateorías” sociológicas y curriculares, los temas de la enseñanza se han ido diluyendo en “teorías diafrámicas”, ligadas a las didácticas específicas de contenidos particulares (DAVINI, 1996)⁶. Ante este todo disociado o de “convivencia forzada” se presenta un área vacante a la hora de orientar las prácticas docentes: una propuesta temática que trace puentes entre los aspectos más generales (pedagógicos, socia-

les, políticos y culturales) y los más específicos vinculados con la tarea de enseñar y de aprender.

Más allá de los aportes políticos o reflexivos, todos estos discursos constituyen un impacto del cual el pensamiento y la producción sobre y para la enseñanza parece no haberse recuperado suficientemente, al menos en algunos ámbitos.

Finalmente, este punteo del problema no puede dejar de lado el peso de las promesas sociales incumplidas de los sistemas educativos modernos y, particularmente, de las condiciones de organización del trabajo de enseñar y de aprender. Las formas de organización de las instituciones educativas y las condiciones reales de las prácticas no parecen ser objeto de cambios y mejoras, permaneciendo en general inalteradas. Desde el punto de vista didáctico, todo currículo adquiere su verdadero significado en las aulas y no puede ser comprendido por fuera de las condiciones



el gran crecimiento de las teorías del currículo, que por su peso y volumen, dificultan notablemente la acción de los profesores a la hora de tener algunas certezas para enseñar



sobre las que se desarrollan (FELDMAN, 1994)⁷.

Como balance, cabe reconocer que la didáctica ha recibido una carga de impactos muy sustantiva, lo que ha afectado a la formación y desarrollo docente en materia de criterios, normas y métodos generales para la mejora y eficacia de la enseñanza. Sin embargo, el problema estriba en definir si ello es suficiente argumento para la suspensión de estos puentes y aún para la negación del campo de conocimientos didácticos y de su naturaleza propositiva para orientar la enseñanza y la acción de los profesores.

Desde nuestro punto de vista, ello no sólo resulta improductivo y riesgoso, sino que en sí mismo nos encierra en un falso problema. En el contexto de lo social, son innumerables los ámbitos en que las prácticas se ven desviadas de sus mejores intenciones o sometidas a presiones de intereses, sin que por ello se eliminen los campos de producción de conocimientos y el desarrollo de alternativas de acción. Basta ver lo que ocurre con la cuestión del planeamiento urbano, de la contaminación del ambiente o de la salud pública (entre muchos otros), sin que por ello se deje de producir sistemáticamente para su cambio. Mientras tanto, desde la educación, las necesidades de la enseñanza y de los docentes permanecen, requiriendo establecer algunas certezas a la hora de enseñar, de criterios y reglas básicas de acción práctica⁸.

LOS PROFESORES Y LA ENSEÑANZA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIÓN

Si bien cualquier persona puede enseñar a otros, los docentes (maestros, profesores, tutores, capacitadores etc.) ejercen esta tarea como profesión, en ámbitos determinados de la enseñanza formal (escuelas, colegios, institutos, centros educativos, universidades) o en el mundo del trabajo. En esta profesión, la enseñanza deja de ser una tarea de *amateurs*, desplazando al enseñante empírico. Supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas.

La racionalidad de cualquier profesión consiste en “*la consecución metódica de un fin determinado de manera concreta y de carácter práctico mediante el empleo de un cálculo cada vez más preciso de los medios adecuados*” (GERTH, H.; WRIGHT, Mills, 1989)⁹. Desde esta perspectiva, la docencia se expresa en una práctica profesional específica que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme determinadas finalidades e intenciones.

Como en todo ejercicio de una profesión, una buena parte del “oficio” de enseñar se desarrolla en las experiencias prácticas: actuar en contextos concretos, atender a una diversidad de sujetos, trabajar sobre distintos contenidos, elaborar alternativas prácticas, aprender de la propia experiencia. No se trata de la simple suma de “años de oficio”, sino de la capacidad de reflexionar y decantar la propia experiencia.

Pero como en toda profesión, su ejercicio no puede basarse sólo en el oficio práctico. Cualquier profesión (ingenieros, médicos, abogados, artistas) se apoya en un cuerpo de conocimiento y

en criterios generales y reglas de acción práctica. En otros términos, se apoya en un espacio estructurado de conocimientos y en normas de acción, cuyo valor se puede analizar en sí mismas.

A su vez, estos conocimientos y criterios de acción serán reflexivamente analizados en función de casos, sujetos y ámbitos concretos y reelaborados, ajustándolos a las actuaciones particulares. Pero ello no elimina el valor de las normas y criterios generales. Por el contrario, en cualquier profesión, ellos son bases para las decisiones particulares. Los médicos atienden la salud de distintas personas y grupos sociales en contextos sociales diversos; un arquitecto desarrolla sus proyectos apropiados para el contexto sociocultural, urbano o de su cliente; un abogado interviene sobre casos concretos y particulares. Aunque cada caso constituye una situación y una experiencia particular, en todos los casos, los profesionales se basan en principios y reglas generales de intervención. Hasta un director de orquesta o un actor, por más creativa que sea su *performance* o por más inspiración que tengan, se basan en normas y criterios generales de actuación. Estas normas o criterios generales varían a lo largo del tiempo, enriquecidos por nuevos conocimientos y experiencias prácticas, pero en sí mismos, siempre existen.

La docencia no constituye una excepción. Requiere de principios y criterios básicos de intervención, es decir, aquellos que le posibiliten la consecución metódica de sus fines con los medios más adecuados. Además de conocer los contenidos que enseña, el docente necesita contar con normas básicas generales para la acción práctica de enseñar, a partir de las cuales pueda construir su propia experiencia.

Y esta es la contribución es la que debe brindar (y ha brindado históricamente) la didáctica, es decir, el campo de conocimientos que permite formular



• • •

los debates de los últimos años sobre la profesión docente se han movido entre dos polos extremos: definir a la docencia como una semiprofesión, dados los marcos político-burocráticos de los sistemas escolares, o como actividad de intelectuales críticos.

distintos criterios y desarrollos metodológicos en la enseñanza para alcanzar, en forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas. En otros términos, ellos no constituyen criterios y métodos desvinculados de propósitos sociales, pedagógicos y humanos. Por el contrario, es (y con escasas excepciones siempre ha sido) el espacio de conocimientos que establece los nexos entre los fines educativos y el desarrollo de estructuras metodológicas apropiadas¹⁰.

Sin embargo, los debates de los últimos años sobre la profesión docente se han movido entre dos polos extremos: definir a la docencia como una semiprofesión, dados los marcos político-burocráticos de los sistemas escolares, o como actividad de intelectuales críticos.

El primero de los dos polos sostiene, fundamentalmente, el bajo desarrollo de la formación en conocimientos específicos consistentes y la organización del trabajo en las escuelas, como instituciones burocráticas. Ambos grupos problemas refieren claramente a razones extra-didácticas. En última instancia, ellas reflejan la distribución del poder y los principios de control social. De acuerdo con Bernstein (1980)¹¹ habría que analizarlas en el marco de las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye y evalúa el conocimiento educativo considerado público y el papel que efectivamente se asigna a la docencia en estos marcos político-institucionales.

El segundo polo de argumentos, se basa en una saludable reacción tanto contra las lógicas político-burocráticas anteriormente citadas, como contra la hegemonía simplificadora del modelo tecnicista (APPLE, 1987; GIMENO SACRISTÁN, 1982; KEMMIS, 1988; DAVINI, 1991)¹².

A partir de estas argumentaciones, la propuesta política y pedagógica consistiría fundamentalmente en destacar y sostener el papel de intelectuales críticos de los docentes (GIROUX, 1990)¹³, la comprensión de la complejidad de la enseñanza (GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. 1996)¹⁴ y la autonomía profesional del profesor (CONTRERAS DOMINGO, 1996)¹⁵. Estos desarrollos han contribuido a recuperar la enseñanza en su potencial para la construcción de un proyecto educativo emancipador, crítico y participativo. En esta dirección, se también se ha destacado la necesaria autonomía reflexiva de los docentes para comprender y operar en situaciones complejas, irrepetibles y cambiantes.

Sin embargo, ambos polos del debate acaban teniendo un punto en común: declarar la ausencia de un cuerpo estructurado de conocimientos y de normas generales de acción y apelar solamente a la solución casi-artística, propia del mundo privado de un sujeto inspirado, comprometido y crítico, cuando se trata de enseñar. Junto con ello, se decretó (aunque sea en forma implícita) el fin de la didáctica, muchas veces considerada como representante del tecnicismo o por su incapacidad para abordar lo complejo.

Pero sostener estos enfoques a ultranza plantea nuevos y serios problemas. Implicaría confiar la enseñanza a una suerte de "providencialismo" en que algunos docentes más reflexivos, más formados y más críticos podrían hacer avanzar a la enseñanza, en desmedro de los otros. En el mejor de los casos, esto haría



imposible distinguir la enseñanza (como práctica sistemática y social) de la producción artística individual. La cuestión puede acabar en límites políticamente riesgosos, si se consideran los efectos sociales y políticos de la enseñanza en las escuelas, afectando aún más a la educación de los sectores sociales populares. La enseñanza y la acción docente en las instituciones educativas no pertenece al mundo de las decisiones privadas sino una acción pública en la que hay que favorecer la mejor enseñanza para todos.

En este punto, es importante destacar, por fuera de estas polarizaciones, las contribuciones brindadas por Schön (1992)¹⁶, ampliamente difundidas, que subrayan la importancia de formación de profesionales reflexivos y critican la racionalidad técnica instrumental. Sin dudas, un profesional no resuelve los principales problemas humanos y sociales que enfrenta a diario por la mera "aplicación" del conocimiento sistemático, derivado de la investigación especializada. Requiere del pensamiento, de la reflexión y del juicio profesional metódico, a la luz de los problemas de la realidad y de los conflictos que enfrenta, incluyendo los dilemas éticos.

Pero también es sin dudas necesario que este profesional pueda contar o acceder a la información y los conocimientos públicos, como elemento para sus intervenciones. Mientras que esto parece ser común en algunas profesiones, no lo es tanto en el campo de la docencia, en especial aquellas ligadas a los desarrollos del diseño y los métodos de enseñanza.

Finalmente, es importante distinguir dos cuestiones básicas. Por un lado, la necesidad de formar docentes capaces de reflexión y de elaboración de alternativas, fortaleciendo su juicio y su papel de profesionales y aún de intelectuales en la organización de la cultura (GIROUX, 1990)¹⁷. Por otro, la necesidad de contar con criterios básicos de acción didáctica, que orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y los sujetos y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos. Ambas cuestiones no son antagónicas ni excluyentes sino necesariamente solidarias.

HACIA EL FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La enseñanza constituye una práctica social intencional de transmisión cultural inherente a las sociedades desde los orígenes de la historia, apoyando simultáneamente la dialéctica de la conservación y el cambio. La preocupación por realizarla de la mejor manera o de lograr sus propósitos ha sido siempre una constante, más aún desde que existen las instituciones formales de enseñanza y que la docencia se ha constituido en una profesión específica para desarrollarla. Revisando estas prácticas podremos observar que, en términos generales, la enseñanza implica:

- ✓ Transmitir un conocimiento o un saber
- ✓ Favorecer el desarrollo de una capacidad
- ✓ Corregir y apuntalar una habilidad
- ✓ Guiar una práctica

En cuanto proceso para lograrlo, la enseñanza supone una secuencia organizada de acciones en las que se manifiesta un doble propósito: lograr la transmisión social (instrucción) y desarrollar capacidades específicas y potencialidades de quienes aprenden (construcción activa)¹⁸.

Para que la enseñanza sea eficaz, se requiere del desarrollo de una diversidad de diseños integrales (incluyendo la generación de ambientes y recursos propicios para enseñar y aprender) y de métodos de enseñanza, como productos sistemáticos del conocimiento, la investigación, la experimentación y la experiencia. Sin embargo, las discusiones especializadas de estos últimos años han llevado a un desplazamiento de los métodos, considerados como el resultado de experimentos de laboratorio, aislados y de baja importancia para la realidad, siempre compleja, diversa y cambiante. En su lugar, se prefirió hablar de estrategias de enseñanza elaboradas de manera autónoma, creativa y contextualizada por los propios docentes. Aún más, dentro de esta perspectiva, muchas investigaciones sobre la enseñanza se dedicaron a desentrañar y descubrir qué hacían los docentes para enseñar (investigaciones de docentes novatos y experimentados, estudios del pensamiento del profesor etc.) en la búsqueda de hallar caminos para orientar las prácticas exitosas.

Sin dudas, todas estas contribuciones aportan en la comprensión de los fenómenos educativos, en particular para entender la complejidad de la enseñanza, la macro y micro-política en

• • •

*la enseñanza supone una
secuencia organizada
de acciones en las
que se manifiesta un
doble propósito:
lograr la transmisión
social (instrucción)
y desarrollar
capacidades específicas
y potencialidades de
quienes aprenden
(construcción activa)*



el currículo avanzará más cuando pueda reconocer su base de conocimientos en las prácticas y las escuelas puedan considerarse como instituciones de experiencias y desarrollos.

las instituciones y la mediación del profesor en las decisiones prácticas. Pero también pueden arrojar bastante confusión con consecuencias prácticas, no sólo para los profesores sino también para el desarrollo de la enseñanza misma.

Hoy existe cada vez más conciencia (y evitando toda disputa encerrada en la discusión de términos), que no hay contradicción entre *métodos* y *estrategias* de enseñanza. Los métodos constituyen estructuras generales, con secuencia básica, siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de aprendizaje. Los métodos brindan, así, un criterio o marco general de actuación que puede analizarse con independencia de contextos y actores concretos. Pero un método no es una “camisa de fuerza” o una “regla a cumplir” ni el docente es sólo un pasivo seguidor de un método ni lo “aplica” de manera mecánica. Por el contrario, lo analiza y reconstruye, elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando y elaborando los medios adecuados a sus fines.

Aún más, los docentes no sólo elaboran activamente sus estrategias de enseñanza, sino que lo hacen de acuerdo con sus *estilos o enfoques personales*, es decir, sus características propias, sus elecciones y sus formas de ver el mundo. De este modo, algunos docentes se sienten más cómodos con la participación de los alumnos en el proceso de enseñar y aprender, otros se sienten más seguros cuando ejercen mayor control del rendimiento y planifican detalladamente sus actividades, mientras que otros tienen dificultades manifiestas para cierto tipo de tareas (como realizar exposiciones verbales o dialogar con otros), entre otros variados estilos.

Muchos estudios y propuestas para la enseñanza y el aprendizaje, así como desarrollos concretos metodológicos han seguido produciéndose en forma constante, significativa y relevante. Ellos permiten avanzar hacia ciencia del diseño de la enseñanza, concebida a gran escala y en forma general, estableciendo

cuidadosamente las condiciones que favorecen el aprendizaje y la instrucción. Su sentido es, sin duda, ayudar a los profesores a tomar sus propias decisiones en la elaboración de sus proyectos y en la concreción de la enseñanza.

Pero no todo lo mejor es siempre lo nuevo. Si bien los debates y los cambios de enfoques y contenidos para la enseñanza constituye una necesidad permanente, acompañando los nuevos desarrollos, no es necesario hacer una tabla rasa de las estructuras básicas de pensamiento y de acción didáctica. Ello puede significar la superación del abandono irreflexivo de toda tradición, distinguiendo las diferencias entre lo “nuevo” y lo “viejo”, entre lo “caduco” y lo que aún permanece como válido. Esta distinción y la recuperación de los ejes básicos para la acción didáctica constituyen una respuesta a las necesidades vivas del desarrollo de la enseñanza (y de los maestros y profesores), para contribuir a su desarrollo en nuevas experiencias en las prácticas.

En el terreno de las prácticas institucionales, en sus distintas manifestaciones y ámbitos, se requiere fortalecer la enseñanza, entendiendo que ésta mejorará por y con la activa participación y elaboración de los profesores, adecuando las propuestas a los contextos y los grupos particulares de alumnos. Desde el currículo será necesario generar las condiciones que permitan potenciar la riqueza de la vida en las aulas, produciendo cambios que permitan que los profesores trabajen en equipo, intercambien sus experiencias e innovaciones. Como apuntaron Schwab y Stenhouse, el currículo avanzará más cuando pueda reconocer su base de conocimientos en las prácticas y las escuelas puedan considerarse como instituciones de experiencias y desarrollos.

NOTAS:

- ¹ Entre los debates y las muchas producciones críticas del período, pueden recuperarse los aportes de CANDAU, Vera Ma. (Org) Rumo a uma nova didáctica. Petrópolis : Vozes, 1988; MARAGLIANO, R. *et al.* **Teoria della didattica**. Roma : Riuniti, 1978.
- ² Todavía es vigente la problemática expresada, entre otros, por SAVIANI, Dermeval Saviani. Competência política e compromisso técnico (ou o pomo da discórdia e o fruto proibido). **Rev. Educação e Sociedade**, n° 15, agosto de 1983.
- ³ SCHWAB, J. **Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- ⁴ KEMMIS, S. **El currículo**: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata, 1988.
- ⁵ STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1987.
- ⁶ DAVINI, M.C. Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En: CAMILLONI; DAVINI; EDELSTEIN *et al.* **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Piados, 1996. Trad. al portugués, en *Cadernos de Pesquisa*, n° 98, Fundação Carlos Chagas, ago., 1996.
- ⁷ FELDMAN, D. **Curriculum, maestros y especialistas**. Buenos Aires : Del Quirquincho, 1994.



ABSTRACT

María Cristina Davini. Teachers' education and didactics: building bridges to professional development and teaching.

The article makes a critical review of the contradictions between teachers' education and didactics maintained by the pedagogical discourse in the last few decades. Analyzing the risks of this separation, it asserts that critical commitment, reflection, and teachers' professional autonomy are not issues antagonistic to didactic education. On the contrary, the article emphasizes the value of basic criteria and rules for didactical action as the basis for teachers to make thoughtful and contextualized decisions.

Keywords: Teachers' Education; Didactics; Teaching; Profession.

RESUMEN

María Cristina Davini. Formación de profesores y didáctica: tendiendo puentes hacia el desarrollo profesional y de la enseñanza.

El artículo realiza una revisión crítica entorno a los desencuentros entre la formación de profesores y la didáctica sostenidos por el discurso pedagógico de las últimas décadas. Analizando los riesgos de esta separación, sostiene que el compromiso crítico, la reflexión y la autonomía profesional de los profesores no son cuestiones antagónicas a la formación didáctica. Por el contrario, destaca el valor de los criterios y reglas básicas de acción didáctica como base para las decisiones reflexivas y contextualizadas de los docentes.

Palabras clave: Formación de Profesores; Didáctica; Enseñanza; Profesión.

⁸ DAVINI, M. C. **Métodos de enseñanza:** didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires : Santillana, 2008.

⁹ GERTH, H.; WRIGHT, Mills. **Ensayos de sociología contemporánea.** Barcelona : Martínez Roca, 1989. p. 15.

¹⁰ La inclusión de la didáctica como disciplina del campo de la educación se manifiesta en la tradición europea, particularmente en Europa central y mediterránea. En los países de tradición anglosajona no es incorporada como disciplina. Pero ello no implica que se abandone el tratamiento de la enseñanza, desarrollándose una importante producción en materia de diseño de la instrucción.

¹¹ BERNSTEIN, B. Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. **Revista Colombiana de Educación**, 1985.

¹² APPLE, M. **Ideología y currículum.** Madrid : Edit. Akal, 1987 ; GIMENO SACRISTÁN, J. **La pedagogía por objetivos.** Madrid : Morata, 1982; KEMMIS, S., (1988), **op. cit.**; DAVINI, M. C. Modelos teóricos en la formación de docentes en el contexto latinoamericano. **Revista Argentina de Educación**, v.9, n. 15, 1991.

¹³ GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales.** Barcelona : Edit. Paidós, 1990.

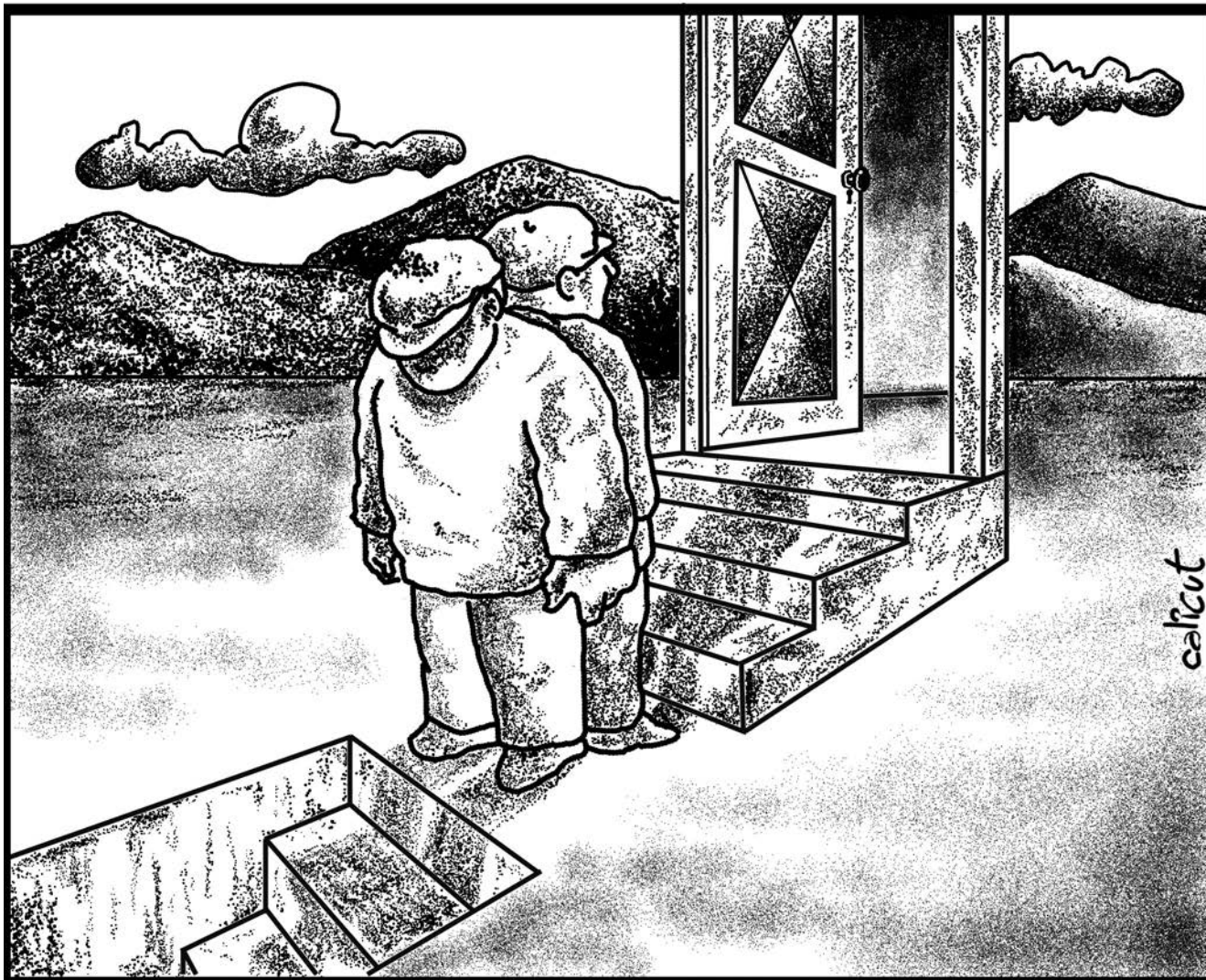
¹⁴ GIMENOSACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid : Morata, 1996.

¹⁵ CONTRERAS DOMINGO, J. **La autonomía del profesorado.** Madrid : Morata, 1996.

¹⁶ SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos.** Barcelona : Paidós, 1992.

¹⁷ GIROUX, H. (1990), **op. cit.**

¹⁸ En términos generales, pueden reconocerse dos grandes perspectivas sobre la enseñanza. Una se asienta en la metáfora de la instrucción (desde los aportes de Vigotsky), enfatizando la transmisión de conocimientos y habilidades cognitivas, y otra se centra en la elaboración participativa. En realidad, ambas se diferencian por una cuestión de énfasis, dado que ambos procesos están implicados en la enseñanza y el aprendizaje.



FORMAR E GERIR COMPETÊNCIAS: O CASO DE EMPRESAS MULTINACIONAIS DO SECTOR METALOMECÂNICO EM PORTUGAL

*Cristina Parente**

Resumo

A problemática da construção social das competências profissionais é o objecto central deste artigo. São discutidos os principais resultados de um projecto de investigação que incidiu sobre dois estudos de caso realizados em empresas multinacionais do sector metalomecânico localizadas em Portugal. As modalidades de gestão de competências são estudadas a partir da análise das lógicas de produção de saberes e de mobilização de competências, tendo em atenção o duplo ponto de vista dos dirigentes e dos assalariados. Termina-se a reflexão discutindo os principais determinantes empresariais da construção das competências profissionais.

Palavras-chave: Competências; Saberes; Empresas; Organização do Trabalho; Modelos de Gestão.

1. O PROBLEMA TEÓRICO E A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA DE ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

A importância da temática das competências e a emergência do modelo de competência são as respostas teórico-práticas da gestão dos Recursos Humanos (RH) às transformações que emergiram no trabalho, no emprego e nas empresas nas últimas décadas do século XX.

Neste artigo discute-se, sob uma perspectiva organizacional, a aquisição, a estimulação e o desenvolvimento de competências profissionais¹. Questiona-se o exercício de uma actividade profissional do ponto de vista do seu contributo para o processo de formação dos saberes ou, dito de outra forma, procura-se perceber se o desempenho laboral se resume ao desenvolvimento de saberes pré-constituídos, ou, pelo contrário, se em função do conteúdo da actividade de trabalho se constroem saberes, se renovam outros e se destituem iguais, num processo cumulativo, que funciona por osmose entre uns, rejeição de outros e integração de todos. O estudo da dinâmica dos saberes pela

mobilização de competências remete para o carácter qualificante e desqualificante do desempenho laboral. É nesse sentido que se consideram que as competências não estão imbuídas apenas da qualificação do emprego, isto é, das suas exigências em termos de capacidades requeridas para o ocupar, e da qualificação do trabalhador, ou seja, das suas formações escolar e profissional. São, antes, o resultado de escolhas condicionadas pelas configurações organizacionais e gestionárias, que podem manifestar-se mais ou menos favoráveis ou desfavoráveis à sua estimulação, desenvolvimento e reconhecimento.

É no contexto social de intensificação de aplicação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) que, do ponto de vista teórico – particularmente no âmbito da Sociologia do Trabalho, das Organizações e da Empresa –, se inicia a utilização do conceito de competência. Este ganha força em detrimento do conceito de qualificação para dar conta quer da dimensão organizacional implicada na formação e desenvolvimento das mesmas, quer dos saberes de carácter informal e implícito que o conceito de qualificação “obscurece”, nomeadamente os saberes relacionais. Assim sendo, o paradigma de análise das competências vai permitir estudar a introdução e difusão das TIC e de novos métodos de organização e de gestão da produção ao integrar requisitos diferentes no domínio dos saberes, em termos do seu processo de construção, do seu conteúdo e da sua natureza. Em suma, permite dar sentido ao alargamento do campo de saberes requeridos aos trabalhadores do núcleo operacional das empresas no seio do estado actual das práticas da actividade de trabalho

* Licenciada e doutorada em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Flup), e mestre em Políticas e Gestão de Recursos Humanos pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (Iscte). Professora auxiliar no Departamento de Sociologia e investigadora do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras do Porto. E-mail: cparente@letras.up.pt.

e, simultaneamente, alerta para a necessidade de se adotarem medidas concorrentes à sua gestão. Daí a transição entre a lógica e o modelo da qualificação para o da competência.

É dentro dessa linha que se destaca Zarifian (1994)², sociólogo francês que vem desenvolvendo a sua actividade de investigação no seio deste paradigma. O autor argumenta que, por um lado, a qualificação não se reduz ao conjunto de saberes detidos pelos sujeitos e utilizados na actividade profissional, na medida em que esta abordagem ignora o papel da organização; por outro lado, a concepção de qualificação do emprego exclui a possibilidade dos indivíduos modificarem e modelarem o conteúdo da actividade de trabalho como resultado da sua acção; finalmente, a concepção de qualificação do trabalhador impõe o impasse do não reconhecimento dos saberes detidos pelos sujeitos, desde que não utilizados no âmbito do emprego ocupado e da organização em que se inserem. As noções de qualificação do trabalhador e de posto de trabalho (ou emprego) remetem para uma lógica prescritiva e objectivada, típica do modelo da organização científica do trabalho (OCT) e de gestão dos RH, adaptados a uma envolvente estável. À noção de competências subjaz uma lógica dinâmica, flexível e de instabilidade que faz apelo à competência dos trabalhadores, dada *“a necessidade de gerir a incerteza e a imprevisibilidade das situações profissionais”* (VALENTE, 1999)³.

Zarifian (1996a; 2002a)⁴ diferencia entre duas variantes do modelo de competências, as quais, apesar de interligadas, apresentam uma diferença fundamental quanto ao papel atribuído às competências dos RH na estratégia das empresas. Numa, gere-se o desenvolvimento da estratégia da empresa e o desempenho empresarial pela utilização e desenvolvimento das competências e, na outra, gere-se, prioritariamente, o desenvolvimento e a mobilização de competências.

A primeira é designada por *gestão pela competência* (no singular), porque o objectivo prioritário é pôr em curso a estratégia da empresa para a qual a competência é considerada um recurso central, cabendo-lhe assegurar o sucesso da mesma. É também designada de política da competência, na medida em que a competência é usada de forma instrumental enquanto meio ao serviço da estratégia, quer na sua definição, quer na sua implementação, encontrando-se fortemente relacionada com as escolhas organizacionais das empresas (ZARIFIAN, 1996a; 2002a)⁵.

Contrariamente, a *gestão das competências* (no plural) situa-se do lado dos indivíduos, com um duplo objectivo de desenvolver e proporcionar recursos em competências necessários a garantir a política da competência (ou seja, de garantir a primeira variante), por um lado, e de ter em conta as aspirações individuais dos trabalhadores, o sentido que atribuem ao seu trabalho e as suas perspectivas pessoais, a necessidade de coesão social, de equilíbrios sociais e de reconhecimento a que os sujeitos legitimamente aspiram, por outro (ZARIFIAN, 1996a; 2002a)⁶. Nessa variante, para o exercício da competência (no singular) é imprescindível que os trabalhadores disponham de possibilidades de desenvolvimento das competências (no plural), ou seja, dos saberes e das atitudes que lhes permitem confrontar, com sucesso, uma situação de trabalho, dominá-la, pensá-la e desenvolver as acções de trabalho adequadas.

Essas duas variantes devem sustentar-se mutuamente, mas não se fundem uma na outra necessariamente. Na primeira, afirmam-se os objectivos das empresas. Na segunda, as expectativas e os projectos dos trabalhadores, e se ambos se devem reforçar, não se podem confundir, havendo sempre em menor ou maior grau oposições entre ambos.

Relacionando as duas variantes do modelo de competências com as práticas de gestão dos RH a partir da aplicação de uma tipologia construída noutra trabalho⁷, é-se conduzido a afirmar que, no modelo de competências, as práticas de gestão dos RH imediatistas e utilitaristas (PARENTE, 1995) não têm lugar ao tratem-se de modalidades de gestão típicas do modelo da qualificação, adaptadas aos princípios clássicos de organização do trabalho e da gestão do pessoal. Le Boterf (1998a)⁸ denuncia ser nesse âmbito que se utiliza abusiva e ideologicamente o conceito de competências. Estas são equiparadas a um saber-fazer fragmentário, e os referenciais de competências a listas intermináveis de saberes. As competências aparecem reduzidas a fragmentos, perdendo todo o seu sentido. A lógica da decomposição é incompatível com a de autonomia, de responsabilidade e de empenho exigidos pelo modelo de competências.

Se nos centramos na variante da *gestão pelas competências*, esta tenderá a estar associada a uma gestão de RH de carácter adaptativo e de ajustamento (PARENTE, 1995)⁹, em que o principal



*para o exercício da
competência (no singular)
é imprescindível que os
trabalhadores disponham
de possibilidades de
desenvolvimento das
competências (no plural), ou
seja, dos saberes e das atitudes
que lhes permitem confrontar,
com sucesso, uma situação de
trabalho, dominá-la, pensá-
la e desenvolver as acções de
trabalho adequadas.*



fito da mesma é a prossecução da estratégia da empresa. Desse modo, promovem-se práticas de gestão dos RH distintas entre os trabalhadores que se apresentam como um recurso insubstituível para o sucesso dos resultados e os restantes trabalhadores das empresas. Os primeiros são integrados no mercado interno de trabalho¹⁰, sendo alvo de práticas de gestão de RH não precarizantes e evolutivas, ao contrário dos segundos, que tendem a ser geridos de acordo com parâmetros de flexibilidade quantitativa externa, ao estarem afectos a um mercado de trabalho não qualificado e ocasional (MARSDENS, 1989)¹¹.

A *gestão das competências* remete para uma gestão dos RH numa perspectiva desenvolvimentista e estratégica (PARENTE, 1995)¹². Para além de práticas de gestão dos RH que incentivam a produção de saberes e a mobilização das competências dos trabalhadores, põem-se em prática modos de organização e conteúdos da actividade de trabalho que procuram não desperdiçar os RH, bem pelo contrário, procuram potenciá-los, ao promoverem uma articulação gratificante entre o desempenho laboral dos trabalhadores e o desempenho empresarial. É nessa perspectiva que Zarifian defende que, antes de “*gerir as competências, é preciso definir em que medida a mobilização da competência é um modo de gestão da empresa, isto é, gerir as competências, antes de gerir pelas competências*” (1996a)¹³. Remete, assim, para um modo de gestão baseado no envolvimento social e profissional, na cooperação e na responsabilidade que, pelos seus efeitos socioprofissionais, se sobrepõe à gestão dos empregos. Pressupõe ainda uma revisão das práticas de formação profissional, o seu enquadramento no seio das políticas de gestão das pessoas (e não dos empregos) e, sobretudo, a articulação daquelas com as opções de organização de trabalho.

Essas práticas rompem com uma abordagem individualizante e auto-centrada das competências. Segundo Zarifian (1998a)¹⁴, a construção individual das competências faz-se por referência a situações profissionais, no sentido em que assumem a dimensão eminentemente colectiva e socializada do trabalho, cujas condições podem ser mais ou menos favoráveis ao seu desenvolvimento. Por um lado, os próprios recursos não se encontram todos na posse do sujeito. Cada indivíduo tem uma rede de relações informais e de bases informacionais – segundo Le Boterf (1997)¹⁵, o quarto cérebro – e as suas competências dependem da sua capacidade para aceder e para tratar essa rede de conhecimentos. Por outro, um trabalhador não é competente de forma isolada, mas com os seus instrumentos de trabalho,

com os seus pares, com os especialistas que consulta, com a rede de clientes e fornecedores com que se relaciona e com os suportes institucionais que o apoiam (ZARIFIAN, 1998a)¹⁶. Assim, a dimensão organizacional é uma variável chave a ter em conta no modelo de competências. Paralelamente, a mobilização de competências implica um reconhecimento encarado não como uma “recompensa pela leal prestação de serviços”, mas como uma condição de desenvolvimento dos indivíduos e das suas competências. E, na perspectiva de Zarifian (1998b)¹⁷, a organização do trabalho pode ser pensada como mecanismo de reconhecimento, tal como as práticas de gestão dos RH, pela forma de funcionamento da organização, pelas relações hierárquicas que permite, pela qualidade das relações sociais que cria. Podemos dizer que a variante da *gestão das competências* resulta então de uma combinação entre configurações gestionárias e organizacionais.

Essa foi a matriz teórica analítica utilizada no processo de investigação aqui visado. A argumentação adoptada relaciona-se com o facto de a produção de saberes e a sua mobilização em competências depender de condições facilitadoras e/ou inibidoras que as empresas criam por via da gestão organizacional do quotidiano de trabalho (figura 1). Tal situação é fomentada, por um lado, por intermédio dos modelos de organização do trabalho e do conteúdo da actividade laboral e, por outro, por via das práticas de gestão dos RH e dos modelos de gestão directa, assentes em princípios de poder e de estruturação hierárquica¹⁸. Na análise proposta, modelos e práticas organizacionais e gestionárias constituem as variáveis independentes que, definidas ao nível meso, explicam a produção de saberes e a mobilização de competências em contextos empresariais. A gestão organizacional do quotidiano de trabalho (figura 1) é, por sua vez, condicionada a montante pelas estruturas organizacionais e gestionárias, definidas ao nível macro-empresarial pelos dirigentes do topo estratégico que determinam, em última instância, a orientação das empresas para a aprendizagem, isto é, delas deriva o carácter mais ou menos favorável que as variáveis organizacionais, por um lado, e as variáveis gestionárias, por outro, podem assumir face às oportunidades de aprendizagem por parte dos sujeitos, bem como da partilha e generalização da aprendizagem nos níveis colectivo (grupo/equipa) e organizacional (empresa no seu todo).

A questão orientadora da pesquisa versou as relações que, no seio de duas empresas da indústria metalomecânica, se estabele-

cem entre as práticas de mudança organizacional, a aprendizagem de saberes e a mobilização de competências dos trabalhadores do núcleo operacional¹⁹.

Consideraram-se os espaços de trabalho enquanto espaços de formação de saberes, mas também como espaços de estagnação ou de regressão dos mesmos. É o primeiro enunciado que orienta o raciocínio de descoberta desenvolvido e, nesta óptica, junta-se-lhe um outro prisma analítico que salienta uma maior probabilidade de desenvolvimento dos processos de aprendizagem em situações de mudança organizacional. Parte-se da pressuposição de que as empresas que têm em curso projectos de mudança organizacional integram em si características mais favoráveis ao desenvolvimento de processos de aprendizagem por parte dos trabalhadores do núcleo operacional. A mudança pode constituir uma oportunidade de aprendizagem – esta oportunidade pode ou não concretizar-se, decorrente dos factores já enumerados e, ao concretizar-se, pode assumir uma amplitude mais ou menos vasta, aos níveis individual, colectivo (equipa/grupo) e organizacional (a empresa na sua totalidade).

Ao definir tal postulado analítico, circunscreveu-se o objecto empírico à análise de empresas envolvidas em práticas de mudança organizacional. A análise exploratória e os princípios e pressupostos teóricos adoptados orientaram-nos, do ponto de vista empírico, para uma metodologia de análise intensiva baseada em dois estudos de caso. Estes decorreram, durante o ano de 2001, em empresas do sector da metalomecânica envolvidas em práticas de mudança organizacional – a Lume e a Hame²⁰ –, localizadas na zona centro do país e integradas em grandes grupos multinacionais.

O modelo analítico (figura1) que a seguir se apresenta sistematiza a cadeia interpretativa acabada de expor, a qual adquire uma configuração específica resultante da confluência entre os dois tipos de lógicas em interacção, a saber: as lógicas das empresas e as lógicas dos sujeitos. Nessa dinâmica, o primeiro tipo de lógica tende a sobrepor-se e dominar a segunda, a qual não deixa de ter autonomia, todavia relativa. O indivíduo é um sujeito dotado de um grau de autonomia relativa dentro do sistema empresarial, dispondo de uma margem de liberdade que não lhe omite a capacidade de acção, ainda que esta esteja sujeita a determinações estruturais e aos condicionamentos económicos e sociais impostos pelas empresas. Assim, também os sujeitos reproduzem e/ou concorrem para a transformação daqueles condicionamentos.

Nesse sentido, o processo de construção social das competências profissionais é sempre encarado numa dupla vertente, organizacional e individual, no qual se analisam os processos de aprendizagem de saberes e de mobilização das competências, duplamente condicionados:

(i) do lado empresarial: ao nível macro, pela estrutura organizacional e gestonária das empresas e pelo seu sistema de produção; ao nível meso, pela organização do trabalho e pelas práticas de gestão dos RH, estas últimas integrando os modelos de gestão directa;

• • •

o processo de construção social das competências profissionais é sempre encarado numa dupla vertente, organizacional e individual, no qual se analisam os processos de aprendizagem de saberes e de mobilização das competências, duplamente condicionados

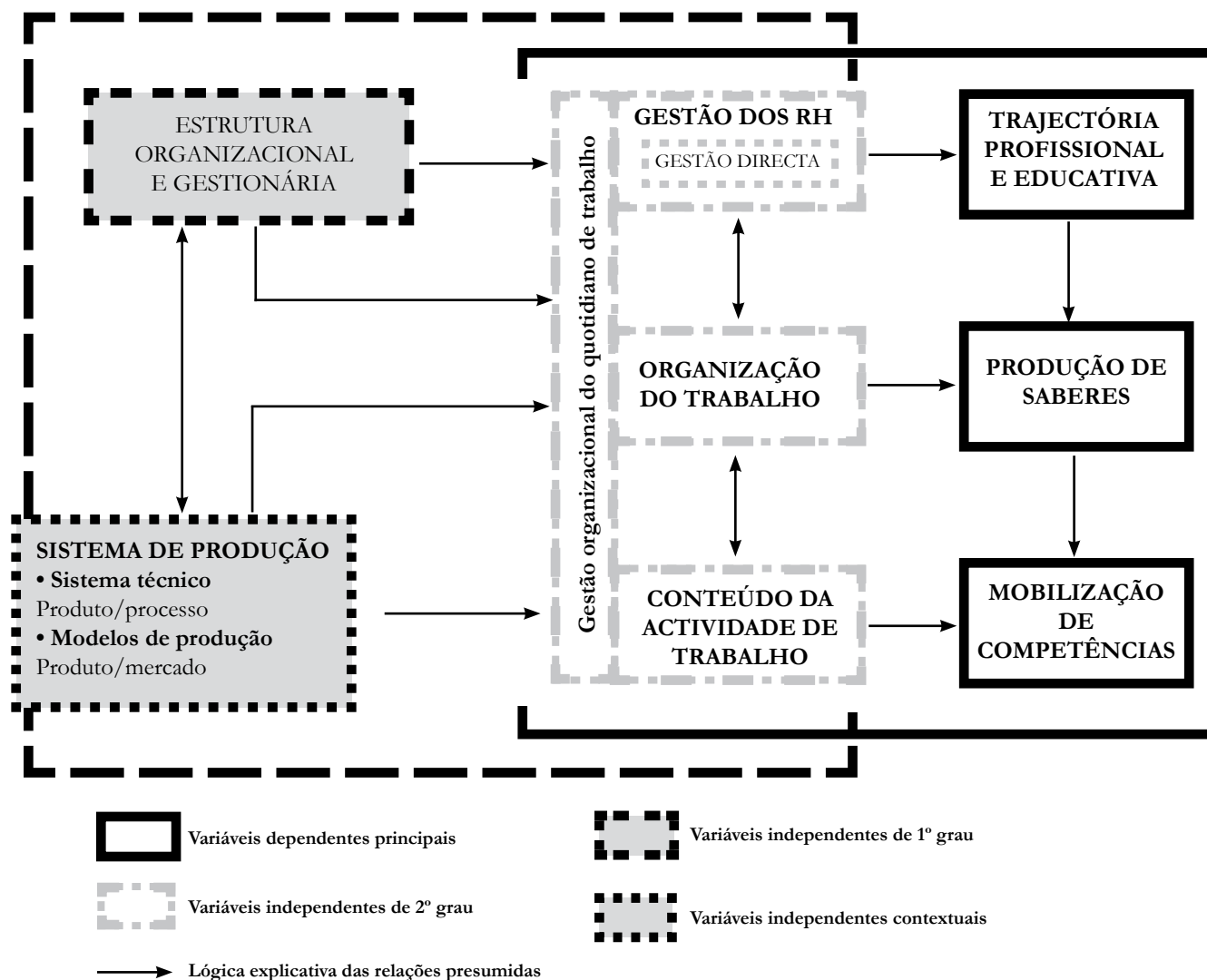


(ii) do lado do sujeito: pela trajectória profissional e educativa, variáveis que, apesar de gozarem de um estatuto de maior autonomia e exterioridade face às empresas, não deixam de estar condicionadas pela lógica organizacional e gestonária, bem como pelo sentido atribuído pelos sujeitos ao mundo vivido do trabalho e da formação.

O modelo analítico deve ser interpretado da esquerda para a direita de quem lê, isto é, focando a atenção primeiro nas variáveis inseridas nos rectângulos internos e nas respectivas relações presumidas. Só depois se deve atender às duas molduras externas do modelo: a moldura a tracejado engloba as variáveis organizacionais que, inter-relacionadas, constituem as condições organizacionais de aprendizagem; a moldura a cheio integra as variáveis que, inter-relacionadas, condicionam a aprendizagem individual. A sobreposição entre molduras refere-se às condições organizacionais e gestonárias que influenciam directamente os processos de aprendizagem individuais. Ou seja, as variáveis empresariais definidas em nível macro – primeira fileira de rectângulos de contornos tracejados cinza escuro e sombreados a cinza – condicionam indirectamente a aprendizagem individual, isto é, por via das variáveis de nível meso – segunda fileira de rectângulos brancos de contornos cinza tracejados –, sendo que são estas as variáveis que, por sua vez, condicionam directamente a produção de saberes e a mobilização de competências, isto é, a terceira fileira de rectângulos brancos de contornos pretos.

A pertença dos trabalhadores a uma empresa particular enquanto elemento estruturador de configurações organizacionais e gestonárias próprias foi considerada, a título de hipótese teó-

FIGURA 1
Modelo analítico



rica, o elemento distintivo principal das modalidades assumidas pelos processos de produção de saberes e de mobilização de competências.

De forma a testar essa hipótese, desenvolveram-se os dois estudos de caso, na Lume e na Hame. Em cada uma das empresas, estudaram-se duas actividades de trabalho integradas nos domínios de tarefas (MALGLAIVE, 1995)²¹ da montagem e da maquinaria. Estas caracterizavam-se por serem actividades modais nas duas empresas, embora com incidências inversas, isto é, as actividades de trabalho integradas no domínio de tarefas da montagem predominam no seio da Lume, e as integradas no domínio de tarefas da maquinaria eram maioritárias na Hame. Acresce que se tratavam de actividades de trabalho suficientemente distintas entre si, pois caracterizavam-se por conteúdos de trabalho com graus de complexidade desiguais – as primeiras apresentam um menor grau de complexidade comparativamente às segundas –, os quais exigem, por parte dos trabalhadores do

núcleo operacional, saberes distintos, baseados numa formação escolar e profissional e numa experiência profissional igualmente, diferenciadas.

As técnicas de recolha de informação adoptadas na análise da produção de saberes e da mobilização de competências foram a observação directa da actividade de trabalho, a análise documental, a aplicação de entrevistas semi-directivas aos trabalhadores e aos responsáveis directos e de entrevistas estruturadas ao topo estratégico. A análise de dados baseou-se na triangulação entre técnicas de análise qualitativa e quantitativa, com particular incidência para a análise factorial de correspondências múltiplas e para a análise classificatória. Esta estratégia metodológica responde à perspectiva de análise relacional que se adoptou, a qual permite interpretar, de forma exploratória e numa óptica de diferenciação, as estruturas latentes que caracterizam as relações entre variáveis intervenientes no processo de construção social das competências profissionais.

2. AS MODALIDADES DE GESTÃO DE COMPETÊNCIAS

Para a reflexão sobre as diferentes modalidades de gestão de competências, centramos a análise nas grandes tendências que caracterizam a forma como as empresas produzem, gerem e reconhecem os saberes, e mobilizam as competências dos trabalhadores do núcleo operacional. A partir da análise factorial de correspondências múltiplas e da análise classificatória, definiram-se quatro perfis de trabalhadores configurados segundo os modelos organizacionais e gestionários de apropriação do conteúdo cognitivo das actividades de trabalho em cada um dos domínios de tarefas estudados.

O quadro 1 apresenta esquematicamente uma sinopse comparativa entre os perfis de trabalhadores sinteticamente definidos para as duas empresas. A sua análise deve ser acompanhada da leitura do texto que a seguir se expõe acerca das modalidades de gestão das competências na Lume e na Hame²².



QUADRO 1

A construção social das competências profissionais por perfis de trabalhadores^a

| Perfis de trabalhadores | Perfil 2 | Perfil 4 | Perfil 1 | Perfil 3 |
|--|---|--|---|---|
| Empresas | Lume | | Hame | |
| Domínio de tarefas | Maquinação | Montagem | Maquinação | Montagem |
| Organização da actividade de trabalho | Exercida num posto de trabalho individual e com um conteúdo diversificado | Exercida em linha com um conteúdo invariável | Exercida em equipas semi-autónomas e com um conteúdo diversificado | Exercida em equipas semi-autónomas e com conteúdo pouco diversificado |
| Modelos de gestão directa | Modelo híbrido | Modelo rígido; modelo híbrido | Modelo flexível | Modelo flexível; modelo híbrido |
| Conteúdos das competências: | | | | |
| • técnicas | Alargadas e multivalentes | Restritas e especializadas | Alargadas e multivalentes | Restritas e multivalentes |
| • estratégicas | Independência, auto-controlo e autonomia | Ausentes | Independência, auto-controlo e autonomia | Subordinação moderada, auto-controlo e autonomia parcial |
| • relacionais | Escassas | Escassas | Intensas | Moderadas |
| Aprendizagem individual | Reflexiva | Pela prática; ausência de aprendizagem | Reflexiva; pela prática <i>Aprendizagem decorrente de mudanças processuais</i> | Pela prática |
| Práticas organizacionais de aprendizagem | Envolvimento regular | Envolvimento pontual e exclusão | <i>Envolvimento intenso</i> | Envolvimento intenso |
| Trajectórias profissionais | Bloqueada | Ascensional retardada | Ascensional progressiva. Em continuidade com trajectória externa | Não evolutiva contingente |
| Trajectórias formativas | Diversificada e reincidente | De acolhimento rápido | De inserção longa | De iniciação ao trabalho |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| Lógicas de aprendizagem e avaliação da formação | Lógica formal da aprendizagem com expectativas de continuidade dos trajectos formativos | Lógica hierárquica da aprendizagem sem expectativas formativas; <i>lógica informal da aprendizagem com expectativas de adaptação dos saberes pela formação</i> | Lógica formal e substancialista da aprendizagem com expectativas de continuidade dos trajectos formativos | Lógica informal da aprendizagem com expectativas de valorização pessoal pela formação |
| Auto-conceito do desempenho laboral | Positivo, baseado no potencial de saberes detidos; negativo, limitado aos saberes usados | Positivo, centrado no desvio entre saberes detidos e utilizados; negativo, limitado aos saberes usados | Positivo baseado no potencial de saberes detidos | Positivo centrado no desvio entre saberes detidos e usados |
| Avaliação da integração profissional | Avaliação negativa | Avaliação negativa | Avaliação positiva | Avaliação ambivalente |
| Sexo | Feminino | Feminino | Masculino | Feminino |
| Antiguidade média | 8.3 | 7.2 | 4.9 | 3.4 |

^a O grafismo em itálico refere-se a perfis parciais temáticos não diferenciadores estatisticamente do perfil de trabalhadores, porém significativos do ponto de vista da sua caracterização sociológica.

2.1. Uma lógica de utilização dos saberes – a gestão dos empregos pelo modelo de qualificação na Lume

A gestão organizacional de pendor tecnocêntrico (KOVÁCS, 1998b; 1998c)²³ do quotidiano de trabalho na Lume assenta numa estrutura organizacional do tipo burocracia mecanicista (MINTZBERG, 1995)²⁴. Essa opção organizacional decorre do domínio de tarefas da montagem constituir a actividade central da empresa, com predominância de mão-de-obra feminina. Tais características, associadas à elevada dimensão e antiguidade da empresa, facilitam a standardização do trabalho com efeitos de rigidificação desfavoráveis quer às incertezas que surgem nos processos produtivos, quer às oportunidades de aprendizagem dos trabalhadores do núcleo operacional. Pautada por: (i) fundamentos mecânicos e especializados da organização do trabalho, (ii) práticas de gestão imediatista e utilitarista dos RH, bem como (iii) modelos de gestão directa tendencialmente híbridos (entre os modelos rígidos e os flexíveis), apresenta uma estratégia de utilização dos saberes de acordo com as necessidades da empresa e, conseqüentemente, assente no modelo da qualificação. As competências são equiparadas aos saberes-fazer de execução necessários à ocupação de um posto de trabalho específico. A lógica da qualificação do posto ou do emprego, alicerçada em pressupostos técnico-económicos, sobrepõe-se à qualificação dos trabalhadores. Gerem-se os empregos (não as competências) de acordo com uma lógica economicista que acentua, no domínio organizacional e gestionário, a segmentação dos trabalhadores, estruturada com base na natureza diferenciada do conteúdo cognitivo das actividades de trabalho.

Atendamos aos dois perfis de trabalhadores em questão.

Centremos, em primeiro lugar, a análise no segmento de traba-

lhadores do domínio de tarefas da maquinaria (perfil 2) integrados em trajectórias profissionais bloqueadas e de aprendizagem lata e regular de qualificações transferíveis. O conteúdo complexo das actividades de trabalho desenvolvidas no domínio de tarefas da maquinaria implica o accionamento de competências técnicas alargadas e multivalentes, e de competências estratégicas caracterizadas pela independência, pelo auto-controlo e pela autonomia nas acções correctivas desenvolvidas. Esse tipo de competências é fortemente condicionado pelas características do processo tecnológico da maquinaria²⁵, bem como pelas exigências de optimização do mesmo por via do desempenho laboral enriquecido dos trabalhadores. As competências relacionais mobilizadas por esses trabalhadores são escassas. Estas saem fortemente penalizadas, particularmente no domínio da cooperação, pelo modelo de organização do trabalho, que impõe um exercício do trabalho isolado num posto individual, e pelo modelo de gestão híbrido a que os trabalhadores estão sujeitos, o qual admite algum tipo de participação e de comunicação de carácter estritamente formal e de acordo com regulamentações bem definidas, mas limita as relações interpessoais dos trabalhadores em benefício das relações que estes têm o dever de estabelecer com os detentores formais da autoridade (responsáveis directos e seus assessores). Assim, também o envolvimento desses trabalhadores em práticas organizacionais de aprendizagem é moderado, acabando estes por se distinguir dos outros perfis de trabalhadores pela negativa, ao serem os únicos que, por exemplo, não dialogam com os pares no decurso do trabalho.

Estes trabalhadores diferenciam-se por atribuírem uma importância idêntica à aprendizagem pela experiência de trabalho e à aprendizagem pela formação profissional como formas de aquisição dos saberes necessários ao desempenho profissional.

No mesmo sentido, a concepção de aprendizagem reflexiva distingue-os ao afirmarem aprender continuamente com o seu desempenho laboral, dada a oportunidade que representam para aprofundarem os seus saberes, para perceberem a razão de ser dos processos de execução e de reflectirem acerca das perturbações. Para a importância atribuída à formação profissional e para a concepção de aprendizagem reflexiva pela prática laboral terá contribuído o seu intenso contacto com práticas de formação profissional, em que a transmissão e a aprendizagem de conteúdos teóricos e procedimentais os terá socializado com as vias simbólicas de aquisição de saberes e terá treinado as actividades cognitivas de formalização (MALGLAIVE, 1995)²⁶. Apresentam trajetórias formativas marcadas pela frequência de várias acções de formação, sobretudo de curta ou ultra-curta duração, diversificadas em termos das áreas e dos objectivos. A formação profissional frequentada reveste-se de objectivos de aprendizagem, contribuindo, concretamente, para o desenvolvimento de capacidades de trabalho antropocêntricas (tais como as capacidades de resolução de problemas e de levar a cabo novas tarefas, e as capacidades de relacionamento e discussão acerca de problemas). Dentro dessa lógica formal e substancialista da aprendizagem perspectivam prosseguir a sua trajetória formativa.

As suas trajetórias bloqueadas caracterizam-se por percursos ascensionais, actualmente maduros, em que os trabalhadores já atingiram o topo da hierarquia operária após uma inserção que ronda os 8,3 anos de antiguidade média na empresa, não dispondo agora de alternativas de evolução. Trata-se de uma trajetória qualificada, de titular de topo, contratualmente não precária, mas cujo potencial de progressão no futuro é nulo. A única dimensão não vedada à progressão é a dimensão remuneratória e, apesar de auferirem os mais elevados salários de base da Lume, a que se soma uma retribuição bi-anual indexada ao desempenho empresarial (que, contudo, não assume um carácter de excepção na empresa), os seus rendimentos do trabalho não são alvo de qualquer tipo de reconhecimento social retributivo, isto é, não têm acesso a benefícios sociais ou a complementos de remuneração. As suas trajetórias reflectem uma lógica funcionalista de gestão dos RH, em concordância com os princípios contratuais legais estabelecidos e sem mostras de preocupação com a sua adaptação às necessidades e expectativas socioprofissionais desses indivíduos.

No seio dessa trajetória manifesta-se uma conflitualidade em termos do auto-conceito. Cerca de metade desses trabalhadores revela um auto-conceito positivo baseado no potencial de conhecimentos detidos, tal como verificaremos para os trabalhadores homólogos da Hame. Seguros e confiantes dos seus saberes e nas suas capacidades, mostram-se capazes de aceitar novos desafios na ocupação de um qualquer posto de trabalho. Os restantes manifestam um auto-conceito negativo, limitado pelos conhecimentos restritos utilizados na sua actividade de trabalho e pelas capacidades redutoras (tais como, as capacidades de executar tarefas simples e repetitivas, e de trabalhar sozinho) exigidas para o seu desempenho. Esses trabalhadores, pouco confiantes nos seus saberes e nas suas capacidades, não se consideram aptos a

ocupar senão postos de trabalho idênticos aos agora ocupados, ou outros, desde que integrados na mesma unidade funcional de pertença. Consideram os seus saberes adequados às funções que desempenham, as quais apresentam um conteúdo limitado e restrito, pelo que avaliam desfavoravelmente o potencial de saberes e capacidades por si detidos.

Ao invés do auto-conceito, objecto de uma apreciação ambivalente, a avaliação negativa da integração profissional é partilhada por todos os trabalhadores. Com efeito, revelam-se globalmente insatisfeitos, assumindo fundamentalmente relevo a dimensão extrínseca do trabalho. Denunciam a ausência de reconhecimento de que são genericamente alvo e distinguem-se por salientarem a injustiça salarial. A sua pertença à empresa é considerada irrelevante em termos identitários.

Analisemos agora o perfil dos trabalhadores inseridos no domínio de tarefas da montagem (perfil 4), caracterizados por percursos não-qualificados de estagnação ou mesmo de regressão da aprendizagem. Os trabalhadores em causa desenvolvem uma actividade de trabalho de conteúdo simples e repetitivo, o que, associado a um desempenho num posto individual, integrado numa organização do trabalho em linha, acentua a natureza empobrecedora do trabalho. Esta operacionaliza-se num exercício de competências técnicas restritas e especializadas, numa ausência de competências estratégicas e numa mobilização escassa de competências relacionais. Para o conteúdo limitado assumido pela competências estratégicas e relacionais muito contribuem os modelos de organização parcelar do trabalho e os modelos de



*a concepção de aprendizagem
reflexiva distingue-os
ao afirmarem aprender
continuamente com o
seu desempenho laboral,
dada a oportunidade
que representam para
aprofundarem os seus
saberes, para perceberem a
razão de ser dos processos
de execução e de reflectirem
acerca das perturbações.*

gestão rígidos a que estão subordinados, que lhes impõem uma consulta dos responsáveis directos antes de qualquer intervenção menos rotineira, bem como um controlo intenso do trabalho e uma disciplina comportamental que dificultam a entre-ajuda e mesmo a interacção entre colegas.

A aprendizagem contínua pelo desempenho laboral assume uma concepção prática para mais de metade desses trabalhadores. Os restantes consideram não decorrer da actividade quotidiana de trabalho ou da resolução de perturbações qualquer oportunidade de aprendizagem.

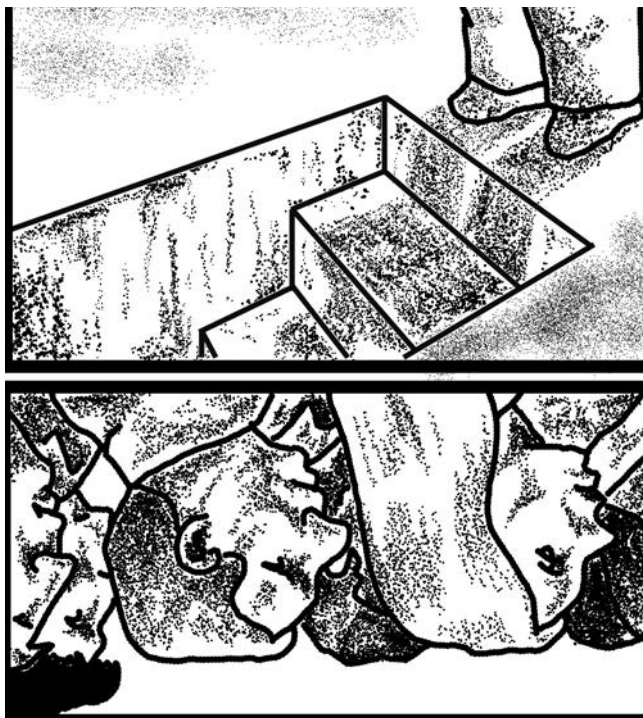
No domínio formativo, os seus percursos de acolhimento rápido com vistas a uma adaptação estrita às necessidades do processo produtivo são marcados por acções de formação de muito curta duração, que visam a transmissão e a consequente adopção de práticas de trabalho, nos domínios da qualidade e comportamental, adequadas ao cumprimento dos normativos básicos de montagem dos produtos.

Do ponto de vista das lógicas de aprendizagem e de avaliação da formação profissional, distinguem-se por privilegiarem a aprendizagem com os responsáveis hierárquicos, por considerarem que não frequentaram acções de formação, bem como por não terem quaisquer expectativas formativas futuras. Também a lógica informal da aprendizagem, nomeadamente pela rotação entre postos de trabalho, com expectativas de adaptação dos saberes, adquire alguma relevância entre esses trabalhadores, apesar de não assumir um poder distintivo.

Uma outra fragmentação interna nesse grupo de trabalhadores manifesta-se no âmbito das práticas organizacionais de aprendizagem. Ainda que a maior parte esteja só pontualmente envolvida em condições organizacionais e gestórias favoráveis aos processos de aprendizagem, distingue-se por se integrar nesse perfil a totalidade dos trabalhadores que se encontra excluído das mesmas. Está-se, assim, perante o perfil de trabalhadores pior posicionado em termos do seu envolvimento em práticas organizacionais favoráveis à aprendizagem.

As suas trajectórias profissionais ascensionais retardadas destacam-se por apresentarem uma vertente evolutiva contratual, salarial e de carreira, conquistada de forma muito dilatada no tempo. Ascendendo lentamente na carreira, bem como nos respectivos níveis salariais, gozam actualmente de uma situação de estabilidade contratual, manifestando percursos amadurecidos e estáveis, sem possibilidades ou com poucas possibilidades de progressão no futuro. É uma trajectória não qualificada, apenas reconhecida remuneratoriamente de forma esporádica na vertente do desempenho empresarial. Reflecte as práticas de gestão dos RH imediatistas, que procuram retirar todos os benefícios do enquadramento sectorial legal, sem qualquer esforço de adaptação às características da empresa ou às necessidades e expectativas dos seus trabalhadores.

Uma outra ambivalência manifesta-se no auto-conceito do desempenho laboral. Distribuem-se entre (i) um auto-conceito positivo, centrado no diferencial entre saberes detidos e utilizados, e na possibilidade de utilização dos primeiros no desempenho de outras funções noutras unidades funcionais e (ii) um auto-conceito negativo, limitado aos saberes restritos utilizados na



ocupação actual, não transferíveis para outros postos a não ser que se trate de postos semelhantes no seio da unidade funcional de pertença.

Finalmente, tal como os seus colegas de trabalho integrados no domínio de tarefas da maquinação, avaliam negativamente a sua integração profissional. Sentem-se globalmente insatisfeitos com o trabalho, não se sentem reconhecidos e distinguem-se por se sentirem injustiçados salarialmente. A pertença à empresa não assume qualquer significado identitário.

2.2. Uma lógica de gestão das competências – a gestão das pessoas pelo modelo de competências na Hame

A gestão organizacional de pendor antropocêntrico (KO-VÁCS, 1998b; 1998c)²⁷ do quotidiano de trabalho na Hame assenta numa estrutura organizacional do tipo burocracia profissional (MINTZBERG, 1995)²⁸. Essa opção organizacional decorre da actividade central da empresa ser constituída pelo domínio de tarefas da maquinação, cuja natureza complexa do conteúdo cognitivo do trabalho determina a importância estratégica do núcleo operacional para os desempenhos empresariais. Pautada por (i) fundamentos orgânicos e sociotécnicos da organização do trabalho, (ii) práticas de gestão desenvolvimentista e estratégica dos RH e (iii) modelos de gestão directa tendencialmente flexíveis, opta por uma estratégia de utilização e de desenvolvimento das competências como base do desempenho empresarial. As competências são usadas de forma instrumental pela estratégia empresarial, tendo-se em conta, para os segmentos de trabalhadores estratégicos, as suas aspirações, o sentido que atribuem ao trabalho, as suas perspectivas profissionais, o reconhecimento a

■

*Essa vivência laboral resulta
num auto-conceito positivo,
baseado no potencial de saberes
detidos por via da formação
profissional e da própria
aprendizagem contínua pelo
desempenho laboral.*

■

que legitimamente aspiram e, paralelamente, as necessidades de filiação e coesão social (ZARIFIAN, 2002a)²⁹.

Todavia, não se trata de uma verdadeira lógica de gestão das competências, mas de uma modalidade de gestão aproximada do respectivo tipo ideal. Entre os desvios que pudemos apurar empiricamente destaca-se a parca propensão para a capitalização de saberes detidos pelos trabalhadores. De facto, com excepção de quatro trabalhadores que apresentam trajectórias ascensionais progressivas, as quais parecem surgir na continuidade de trajectórias profissionais externas qualificadas, não se detecta qualquer outro padrão de relacionamento entre saberes detidos via aprendizagem formal ou informal e a sua mobilização em competências na empresa. Por outro lado, as práticas de gestão dos RH da Hame não são suficientemente integradas e coerentes, tendo subjacentes distinções, de acordo com a inserção dos trabalhadores nos dois domínios de tarefas em análise. Vejamos:

Os trabalhadores do domínio de tarefas da maquinação (perfil 1) afectos a trajectórias profissionais evolutivas e de aprendizagem lata e intensa de competências transferíveis e reconhecidas. Esse tipo de trajectória diz respeito unicamente a trabalhadores do sexo masculino, cujas actividades de trabalho implicam um grau de complexidade técnica que, no seio de um modelo de organização do trabalho baseado em equipas semi-autónomas e numa atribuição de funções não apenas individuais, mas igualmente colectivas, se traduz num exercício laboral enriquecido. Este pauta-se por competências técnicas alargadas a várias acções técnicas de trabalho, desenvolvidas de forma multivalente, por competências estratégicas caracterizadas pela independência das acções, um intenso auto-controlo e uma autonomia nas acções correctivas desenvolvidas, bem como por competências relacionais intensas nos domínios cooperativo, participativo e comunicacional.

São trabalhadores que, no domínio das condições organizacionais e gestionárias da aprendizagem, se encontram intensamente envolvidos em práticas favoráveis à aprendizagem por cooperarem, dialogando, discutindo, ensinando e resolvendo

problemas com e aos colegas de trabalho, por participarem, com os responsáveis directos, na regulação quotidiana das células de maquinação a que pertencem e por terem acesso e fazerem uso de diversos tipos de informação disponível nas células produtivas e na empresa. Essas práticas são corolário de modelos de gestão directa flexíveis, mais orientados para o controlo da dinâmica do desempenho grupal do que para os desempenhos individuais.

Apresentam trajectórias ascensionais progressivas que reflectem práticas de gestão dos RH reconhecedoras do lugar estratégico por eles ocupado no seio da divisão técnica do trabalho. Caracterizam-se por apresentarem desempenhos laborais qualificados, evolutivos em termos da carreira operária e com potencial de progressão futura. Contratual e salarialmente não-precária, esse tipo de trajectória é remuneratoriamente reconhecida na dupla vertente do desempenho empresarial e das recompensas sociais.

As trajectórias formativas de inserção longa assentam numa transmissão aprofundada e desenvolvida de saberes na área técnica na fase inicial de integração na empresa. Tal percurso formativo prossegue, sustentado por acções de mais curta duração que garantem uma actualização restrita dos saberes, frequentemente em áreas técnicas diferentes das já dominadas mas complementares às primeiras, na medida em que aquelas constituem um alicerce básico para o exercício laboral no domínio de tarefas da maquinação.

Esse tipo de inserção laboral e formativa justifica que os trabalhadores privilegiem uma concepção formal de aprendizagem e projectem continuar o seu percurso formativo, o qual assume, primordialmente, objectivos de aprendizagem, mais concretamente orientados para o incremento de capacidades de trabalho antropocêntricas (tais como capacidades de resolver problemas e de fazer tarefas novas, capacidades de relacionamento e de discussão dos problemas).

Porém, as concepções desses trabalhadores acerca da aprendizagem contínua pelo desempenho laboral não são consensuais. Distribuem-se entre os que consideram que aprendem pela prática, valorizando a experiência, e os que conferem primazia a uma aprendizagem reflexiva. Singular e comum a todos os trabalhadores desse perfil é o facto de as situações de mudança no processo técnico e no produto se terem constituído como oportunidades de aprendizagem.

Essa vivência laboral resulta num auto-conceito positivo, baseado no potencial de saberes detidos por via da formação profissional e da própria aprendizagem contínua pelo desempenho laboral. Apresentam-se confiantes e seguros das suas reais e potenciais capacidades de intervenção laboral, designadamente da capacidade de resolução de problemas, avaliando de forma positiva a sua inserção profissional. Sentem-se francamente satisfeitos com o trabalho, fundamentalmente com a sua dimensão extrínseca. Consideram-se reconhecidos pelos modelos de gestão da empresa, quer ao nível remuneratório, quer da carreira, quer em termos da sua evolução genérica no interior da empresa. Compreende-se que a empresa constitua para eles um importante referencial identitário.

A esse perfil de trabalhadores opõe-se as trabalhadoras do domínio de tarefas da montagem (perfil 3), afectas a trajectórias

profissionais contingentes e de aprendizagem de saberes substituíveis. O conteúdo técnico simplificado e pouco diversificado das actividades de trabalho dessas trabalhadoras é atenuado em termos dos seus efeitos empobrecedores ao ser exercido em equipas de trabalho semi-autónomas. Isto reflecte-se num alargamento das actividades de trabalho de cada trabalhadora, que executa todas as acções técnicas de trabalho no seio das células produtivas de pertença, garantindo, ainda que com menor frequência, outro tipo de acções técnicas de trabalho, de natureza idêntica, noutras células produtivas do mesmo domínio de tarefas. Desse modo, as suas competências técnicas, apesar de restritas porque limitadas a acções de execução e de controlo da execução, são multivalentes. As competências estratégicas pautam-se pelo controlo exercido pelas trabalhadoras sobre o desenrolar do seu próprio desempenho, por uma subordinação moderada aos responsáveis directos, resultado de modelos de gestão híbridos, tendencialmente flexíveis, mas que impõem algumas restrições nas tomadas de decisões. Daqui resulta também uma autonomia parcial nas acções correctivas implementadas, explicada igualmente pelo predomínio de um modelo partilhado de resolução das perturbações em equipa. A equipa, enquanto unidade elementar de trabalho da Hame, explica, igualmente, uma mobilização moderada de competências relacionais, fundamentalmente no domínio comunicacional, particularmente marcadas pelo intenso diálogo entre pares, mas também nos domínios cooperativo e de participação.

Tal como os seus colegas integrados no domínio de tarefas da maquinação, encontram-se intensamente envolvidas em práticas organizacionais favoráveis à aprendizagem, sendo, todavia, menos ouvidas e auscultadas pelos responsáveis directos na regulação quotidiana das células produtivas, o que decorre quer dos modelos de gestão imperantes, tendencialmente menos flexíveis (mais híbridos), quer do próprio lugar ocupado pelas trabalhadoras na divisão técnica do trabalho na empresa que, não assumindo um carácter central para o negócio da empresa, tende a ser quotidianamente menos valorizado.

Essas trabalhadoras partilham de uma concepção de aprendizagem pela prática. Face à frequência escassa de acções de formação de ultra-curta duração que tiveram como objectivo garantir uma integração imediata na actividade de trabalho, valorizam a aquisição de saberes pela experiência de trabalho. Destacam na sua aprendizagem o ensino baseado em interacções pouco formais, particularmente nas interacções com os colegas de trabalho e na colaboração de toda a equipa. Consequentemente, tendem a valorizar uma lógica informal da aprendizagem, o que não exclui as expectativas de se valorizarem pessoalmente por via da frequência futura de acções de formação.

Em sintonia com estas intenções formativas encontra-se a manifestação de um auto-conceito positivo centrado no diferencial entre saberes detidos e utilizados. Consideram que os primeiros são superiores aos segundos e auto-avaliam-se preparadas para o desempenho de outras funções noutras células produtivas, particularmente se estas forem adaptadas aos saberes detidos e não mobilizados na actualidade, isto é, à sua formação escolar ou profissional, ou desde que, para o efeito, lhes fosse

proporcionada formação. Esse tipo de avaliação do potencial associado às expectativas formativas aponta para trabalhadoras confiantes nos seus saberes e nas suas capacidades, trabalhadoras não desencorajadas, apesar da fraca mobilização dos saberes detidos, decorrente de um conteúdo de trabalho relativamente empobrecedor que, não obstante, lhes exige o accionamento de um tipo de capacidades não completamente desprovidas de empenho e brio pessoal, tais como as capacidades de organização e de resolução de problemas.

Essas trabalhadoras constituem o núcleo flexível de mão-de-obra da Hame, estando as suas trajetórias profissionais não evolutivas contingentes dependentes das oscilações do negócio da empresa. Afectas a um desempenho laboral não-qualificado, essa dependência resulta na integração numa carreira de ajudante (e não de titular) e numa instabilidade contratual associada a uma inserção profissional relativamente curta (3,4 anos em média) na Hame. A dimensão retributiva é a única que atenua o carácter desfavorável das suas trajetórias profissionais, quer ao nível da remuneração individual (em que auferem um salário superior ao definido pelo contrato colectivo de trabalho), quer no domínio da remuneração colectiva (trajetórias remuneratoriamente reconhecidas, ainda que mais na vertente social do que na do desempenho empresarial, isto é, as trabalhadoras beneficiam de recompensas sociais e de complementos de remuneração, bem como de uma retribuição anual pelo desempenho empresarial, mas estão excluídas do prémio de mérito colectivo a que acedem os trabalhadores integrados no domínio de tarefas da maquinação).

Por força dessa vivência profissional e formativa, as trabalhadoras manifestam alguma ambivalência na avaliação que fazem da sua integração profissional. Sentem-se medianamente satisfeitas com os diferentes aspectos que envolvem o seu trabalho, pese embora manifestem sentimentos contraditórios reveladores de incertezas no que se refere ao reconhecimento de que são alvo e aos factores de pertença identitária.

3. SOBRE AS DETERMINANTES EMPRESARIAIS NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

A interrogação principal colocada foi a de perceber os padrões de relações que, no seio das empresas, se estabeleciam entre as práticas de mudança organizacional, a aprendizagem de saberes e a mobilização de competências dos trabalhadores do núcleo operacional, de forma a compreender as diferentes modalidades de gestão de competências. De acordo com o quadro teórico-metodológico sinteticamente exposto, a interrogação enunciada dá conta do que se designou ser a construção social das competências profissionais no campo económico.

A análise privilegiou os contextos de mudança organizacional. Concluído o estudo, infirma-se a hipótese de estes se constituírem como oportunidades privilegiadas de aprendizagem. A relevância numérica do perfil de mudanças organizacionais sem repercussões no domínio da aprendizagem conduz a admitir que as mesmas não se configuram como situações de aprendizagem

e que o único tipo de mudança que emerge, enquanto situação de aprendizagem, é a mudança processual decorrente quer de alterações tecnológicas introduzidas no processo, quer de novas exigências de qualidade e de produtividade no produto. Os processos de mudança organizacional analisados, frequentemente inspirados nas estratégias japonesas de melhoramento contínuo do processo com o envolvimento de todos os trabalhadores, não contribuem para a difusão e implementação de novas práticas no âmbito do conteúdo cognitivo do trabalho produtivo, a favor dos trabalhadores do núcleo operacional.

Na linha de outros trabalhos³⁰, verifica-se que a mobilização da inteligência operária, pela abertura ao diálogo e às sugestões dos trabalhadores, bem como pela audição dos trabalhadores e participação nos diferentes projectos de melhoria contínua, impõe, particularmente, um envolvimento responsável dos trabalhadores e o incremento dos resultados do seu desempenho. Para além dessas consequências, as duas empresas manifestam perspectivas diferentes no que se refere aos princípios subjacentes à mudança organizacional: na Lume, as pequenas melhorias organizacionais introduzidas (alteração do *layout*, da sequência das operações de trabalho, dos componentes e equipamentos técnicos que manuseiam), uma vez testadas, dão origem a práticas de standardização de procedimentos, à normalização e à rotinização de tarefas, dando lugar a uma continuidade com os princípios da OCT; na Hame, porque aquelas práticas não constituem apenas projectos pontuais de mudança organizacional, integrando-se num modelo de organização do trabalho em equipa e numa estratégia de fragmentação da fábrica em centros

de custos autónomos e respectivas alterações em termos dos modelos hierárquicos de controlo e de subordinação, permitem que se estabeleça alguma forma de interligação entre o esforço dos RH, o processo de produção e os resultados obtidos. Porém, os trabalhadores não relacionam essas mudanças com um processo de aprendizagem. Apenas as mudanças processuais são apontadas pelos trabalhadores que exercem a sua actividade no domínio de tarefas da maquinação como tendo impactos formativos (perfil 4, quadro 1). Segundo esses trabalhadores, as mudanças introduzidas no processo e no produto carecem de novos saberes na área técnica. Os níveis de complexidade, diversidade, independência/autonomia e responsabilidade no trabalho tornaram-se mais exigentes. O ritmo de trabalho não se intensifica, havendo mesmo uma diminuição do mesmo. Configuram, assim, mudanças que têm implicações em termos da aprendizagem dos trabalhadores, ao darem origem a novas necessidades de formação e à consequente frequência da mesma, o que justifica que não tenham desencadeado qualquer dificuldade de adaptação por parte dos trabalhadores.

A análise comparativa entre as duas empresas postas em confronto salienta a importância determinante dos conteúdos cognitivos das actividades de trabalho dos domínios de tarefas da maquinação e da montagem na produção de saberes e na mobilização de competências. Estes justapõem-se, em termos explicativos, a outras dimensões caracterizadoras das empresas, no que se refere às competências mobilizadas pelos trabalhadores na actividade de trabalho e às trajectórias profissionais e formativas. Isto significa, pois, que o lugar ocupado na divisão técnica do trabalho tem um efeito diferenciador entre trabalhadores, sendo que as configurações organizacionais e gestionárias assumidas no interior das empresas fazem sentir a sua influência mediada por esse lugar, a que corresponde, no quadro de leitura utilizado para a análise das competências, um conteúdo cognitivo da actividade de trabalho.

Ora, a pertença dos trabalhadores a uma empresa particular enquanto elemento estruturante de configurações organizacionais e gestionárias próprias era considerada, a título de hipótese teórica, o principal elemento distintivo das modalidades assumidas pelos processos de produção de saberes e de mobilização de competências. Porém, constatou-se que a empresa tem menos peso na definição dos perfis finais do que a pertença dos sujeitos a um determinado domínio de tarefas. Os trabalhadores da Lume e da Hame que exercem actividades de trabalho no domínio da maquinação aproximam-se entre si, diferenciando-se nitidamente dos que exercem actividades no domínio de tarefas da montagem. Desse modo, somos conduzidos a afirmar que a construção social das competências profissionais é diferente, de acordo com os dois grandes segmentos que integram o mercado interno de trabalho das duas empresas: o segmento de trabalhadores da maquinação, que integra os perfis 1 e 2 (quadro 1), e corresponde aos mercados profissionais de qualificações transferíveis (MARSDEN, 1989)³¹, ambos associados ao segmento primário dos mercados internos de trabalho (DOERINGER; PIORE, 1985)³²; o segmento dos trabalhadores da montagem, que integra os perfis 3 e 4 (quadro 1), e corresponde aos mercados



de trabalho não qualificados e ocasionais (MARSDEN, 1989)³³, e representa o segmento secundário dos mercados internos de trabalho (DOERINGER; PIORE, 1985)³⁴.

Essa estruturação do processo de construção social das competências, a partir de uma variável eminentemente tecnológica, integrante da natureza mais ou menos complexa ou simples das actividades de trabalho, em nada determina as modalidades organizacionais e gestonárias de sua apropriação. Recusa-se, assim, qualquer perspectiva de determinismo tecnológico, tanto mais que, globalmente nas duas empresas, as condicionantes tecnológicas se revelam semelhantes no que diz respeito às características do sistema de produção: sistema técnico convencional, não sofisticado tecnologicamente e intensivo em RH; processos produtivos compostos por operações unitárias estandardizadas, orientados para a fabricação de produtos especializados, ainda que diversificados, em pequenas e médias séries.

A forte estruturação delineada a partir do domínio de tarefas associa-se, em cada uma das empresas, a uma apropriação organizacional e gestonária singular. Esta resulta, por um lado, em diferenciações manifestas nas práticas de desempenho laboral e nas trajetórias profissionais e formativas, e, por outro, numa vivência e numa atribuição de sentido distintas, segundo quer as experiências de trabalho e de aprendizagem, quer uma trajetória de vida mais lata subjectivamente experimentada pelos sujeitos.

Ponderadas as diferentes determinações, conclui-se que os espaços de trabalho constituem ora espaços de aprendizagem, ora de estagnação e regressão de saberes, segundo a natureza do conteúdo cognitivo das actividades de trabalho e as configurações organizacionais e gestonárias, variáveis que apresentam padrões de inter-relacionamento diferenciados entre empresas e entre domínios de tarefas. Vale a pena aprofundar as singularidades desta constatação.

No que se refere aos trabalhadores integrados no domínio de tarefas da maquinação, a análise do conteúdo das competências técnicas e estratégicas demonstra a importância determinante da natureza do conteúdo cognitivo do trabalho, resultante da sua semelhança entre as empresas. Digamos que a natureza técnica da actividade de trabalho se sobrepõe a outro tipo de variáveis. A análise do conteúdo das competências relacionais mostra como as configurações organizacionais e gestonárias introduzem diferenciações na sua mobilização, sendo o conteúdo destas mais favorável ao desenvolvimento de processos de aprendizagem na Hame do que Lume. A natureza das actividades de trabalho perde poder de definição no que se refere ao conteúdo das competências relacionais em benefício da sua determinação por via dos modelos de organização do trabalho e das práticas de gestão dos RH e gestão directa (figura 2).

Genericamente, o conteúdo das competências relacionais depende pouco do conteúdo cognitivo da actividade de trabalho em cada domínio de tarefas. Doutra forma, as competências relacionais dos trabalhadores a exercerem actividades de trabalho no domínio de tarefas da maquinação, manifestar-se-iam, tal como para as competências técnicas e estratégicas, idênticas em ambas as empresas. Daí considerar-se que a natureza técnica da actividade de trabalho é apropriada pelos modelos de orga-

nização e de gestão da Hame e da Lume de forma diferente, e dessas diferentes formas de apropriação resulta a mobilização de competências relacionais igualmente distintas (figura 2).

Todavia, e centrando a nossa atenção sobre as competências relacionais, verifica-se que a natureza técnica da actividade de trabalho no domínio de tarefa não está completamente ausente enquanto variável diferenciadora das mesmas. A acontecer isso, teríamos, no seio da Hame, por um lado, e no seio da Lume, por outro, competências relacionais diferenciadas, mas semelhantes no seio de cada uma delas para os dois domínios de tarefas em estudo. Nesse caso, teríamos uma apropriação organizacional e gestonária da natureza técnica da actividade de trabalho igual para os diferentes tipos de actividade de trabalho. Ora, constata-se uma diferenciação do conteúdo das competências relacionais não só entre as duas empresas, mas também entre os domínios de tarefas no seio da Hame. Tal significa que essas actividades de trabalho são modeladas de forma diferente no seio das empresas do ponto de vista da mobilização das competências relacionais.

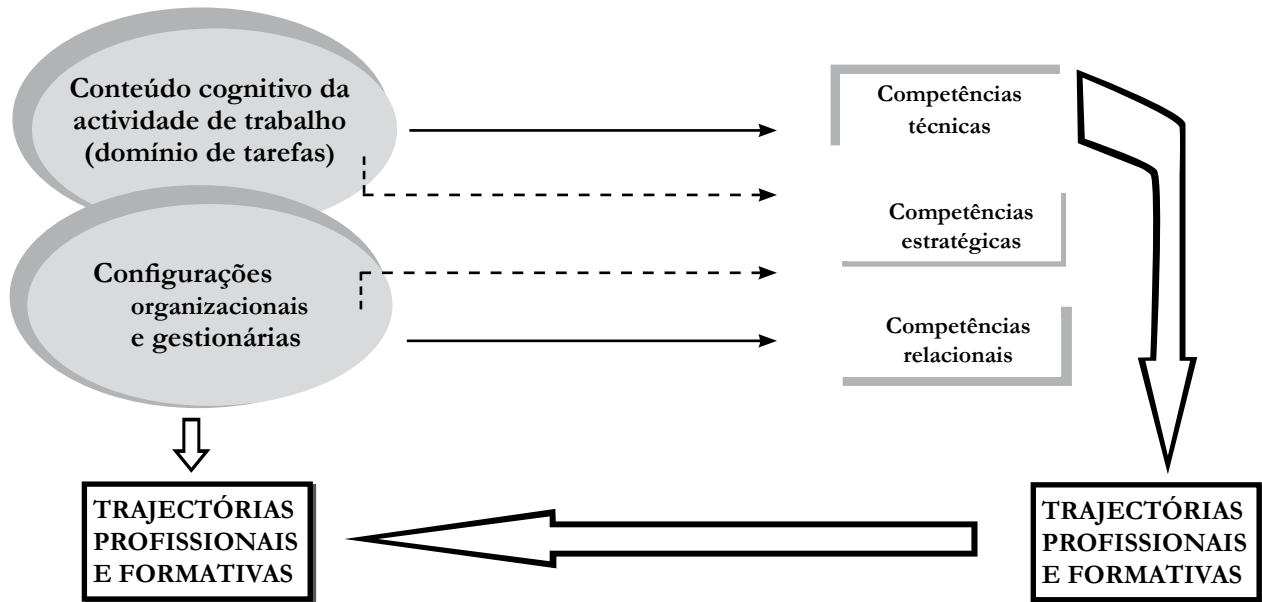
O carácter determinante do domínio de tarefas perde poder explicativo face ao conteúdo das competências técnicas, estratégicas e relacionais dos trabalhadores integrados nas actividades de trabalho da montagem. Aqui, a gestão organizacional do quotidiano de trabalho apropria-se e modela a natureza técnica das actividades de trabalho, enriquecendo-a na Hame, empobrecendo-o na Lume. Com as devidas precauções, pode-se afirmar, que, face ao conteúdo cognitivo complexo das actividades de trabalho no caso do domínio de tarefas da maquinação, as modalidades organizacionais e gestonárias das empresas tendem a não exercer um poder de apropriação forte, impondo-se, por si, o conteúdo técnico das actividades de trabalho. Por essa razão, as competências técnicas desses trabalhadores tendem a ser idênticas em ambas as empresas (quadro 1), ao invés do que acontece com as competências relacionais, completamente dependentes de configurações organizacionais e gestonárias. Já no domínio de tarefas da montagem, a simplicidade técnica da actividade de trabalho é muito mais permeável a uma modelação organizacional e gestonária, como se pode constatar pelo confronto entre os três tipos de conteúdo das competências mobilizadas nas duas empresas, que só mantêm em comum o carácter restrito do seu conteúdo técnico (quadro 1).

No que se refere às competências estratégicas, elas são duplamente condicionadas no sentido em que se lhes impõem alguns condicionalismos de ordem técnica, mas estes podem ser apropriados favorável ou desfavoravelmente pelas configurações organizacionais e gestonárias (figura 2). Daí decorre a sua semelhança no âmbito da maquinação e a sua diferenciação no âmbito da montagem, nas duas empresas (quadro 1).

Podemos concluir que o conteúdo cognitivo da actividade de trabalho, decorrente da inserção no domínio de tarefas da maquinação, determina o perfil de competências técnicas e, de alguma forma, de competências estratégicas dos trabalhadores, ao invés do que acontece no domínio de tarefas da montagem, o que significa que esta é condicionada primordialmente por uma segunda ordem de factores de carácter organizacional e gestonário, como se sistematiza na figura 2.

FIGURA 2

Principais determinações da construção social das competências profissionais



A dupla determinação das variáveis tecnológicas, por um lado, e das variáveis organizacionais e gestionárias das empresas, por outro, sobre os processos de formação de saberes e de mobilização de competências impõe uma ruptura com as perspectivas do determinismo tecnológico; porém, não permite uma adesão simplista a um determinismo socioorganizacional. Podem encontrar-se sistemas de trabalho nos quais um e outro factores se condicionam mutuamente ou um adquire primazia na sobredeterminação do outro. É necessária, porém, uma vontade política expressa por parte dos dirigentes das empresas para ultrapassar alguns dos condicionalismos impostos pelas variáveis tecnológicas. Doutra forma, pela facilidade que daí decorre, impõe-se a sobredeterminação tecnológica. É, de facto, este um dos ensinamentos a retirar: a modelação organizacional e gestionária dos conteúdos cognitivos das actividades de trabalho dos dois domínios de tarefas em análise resulta, na Hame, numa homogeneização das condições organizacionais e gestionárias de aprendizagem no sentido da igualitarização, ou seja, proporcionando um envolvimento intenso de todos os trabalhadores em práticas organizacionais de aprendizagem. Pelo contrário, na Lume, as condições organizacionais e gestionárias reproduzem, na esfera da aprendizagem, o conteúdo técnico diferenciado inerente às actividades de trabalho. Por outras palavras, as práticas organizacionais são mais favoráveis à aprendizagem no caso dos trabalhadores integrados no domínio de tarefas da maquinação e francamente desfavoráveis para os trabalhadores com actividade no domínio de tarefas da montagem.

Creemos que as condições organizacionais e gestionárias têm um papel determinante nas oportunidades de aprendizagem que se criam no seio das empresas, o que, de alguma forma, é, desde logo, indiciado pelo conteúdo das competências mobilizadas no desempenho laboral. Aquelas condicionam quer as oportuni-

dades de aprendizagem criadas no exercício da actividade, quer as configurações assumidas pelos processos de aprendizagem, visto que conduzem à mobilização de competências diferenciadas face a acções técnicas de trabalho idênticas. Estas estão, por sua vez, na origem de processos de aquisição, estimulação e desenvolvimento de competências distintos que se reflectem genericamente no domínio objectivo das trajectórias profissionais e formativas (figura 2).

Creemos que as condições organizacionais e gestionárias têm um papel determinante nas oportunidades de aprendizagem que se criam no seio das empresas, o que, de alguma forma, é, desde logo, indiciado pelo conteúdo das competências mobilizadas no desempenho laboral.



Tais condicionalismos estruturais definem as possibilidades de acção dos sujeitos, dentro dos limites e das possibilidades criadas, bem como a produção do significado atribuído às suas experiências de vida. A avaliação reflexiva dos percursos profissional e formativo experimentados, do seu desempenho laboral e da sua integração profissionais reflecte essas condições objectivas. Consta-se que a avaliação dos sujeitos sobre o seu passado e presente, assim como a projecção que perspectivam para o futuro, não é linear, nem simples.

De facto, essas avaliações assumem um carácter mais favorável e positivo na Hame do que na Lume; contudo, em ambas as empresas as trajectórias profissionais e formativas dos trabalhadores que exercem actividades de trabalho no domínio de tarefas da maquinação são sempre mais favoráveis do que as dos trabalhadores do domínio de tarefas da montagem (quadro 1). A interpretação subjectiva dos sujeitos não resulta diferenciada em termos dos domínios de tarefas, mas mais incisivamente em termos das duas empresas – significa, pois, que, nesse domínio, as configurações organizacionais e gestionárias adquirem uma importância inegável ao assumirem um peso explicativo determinante do sentido subjectivo atribuído pelos indivíduos às experiências de trabalho e de formação, manifesto na avaliação que fazem da sua aprendizagem, da imagem de si e da sua integração profissional (figura 2).

Com efeito, os trabalhadores da Hame, independentemente de se integrarem no segmento primário ou secundário do mercado interno de trabalho da empresa, apresentam sempre avaliações actuais e futuras mais optimistas. A satisfação com a gestão organizacional do quotidiano laboral manifesta-se designadamente quando a empresa se constitui, no caso da Hame, como um importante referencial identitário para a totalidade dos trabalhadores. E se essa avaliação constitui o cerne da motivação dos trabalhadores e dela resulta o seu envolvimento profissional, como comprovaram alguns autores³⁵, então a gestão organizacional do quotidiano de trabalho da Hame encontra-se melhor posicionada em termos dos contributos que pode vir a gerar

para os desempenhos empresariais. Os próprios modelos de gestão directa mais flexíveis na Hame orientam-se no sentido de estimular a motivação e o envolvimento internos em detrimento da autoridade, do controlo e da supervisão. A configuração organizacional e gestionária da Hame caracteriza-se pela diminuição da supervisão directa orientada para o trabalho em benefício de uma modalidade de supervisão orientada para o trabalhador e para o seu encorajamento do envolvimento individual e colectivo, preocupando-se com os aspectos humanos do trabalho e procurando formar boas equipas de trabalho para se atingir os objectivos definidos (BLAKE; MOUTON, 1964)³⁶.

Tudo ponderado, estamos em condições de afirmar que, apesar de ambas as empresas apresentarem desempenhos económicos e financeiros positivos, assumem posicionamentos distintos relativamente à importância conferida aos RH no desenvolvimento empresarial. Permanece em aberto a tão controversa relação entre os desempenhos económicos e sociais nas empresas. A Lume apresenta desempenhos económicos e financeiros sólidos, capazes de sustentar, no futuro, uma estratégia evolutiva. Contudo, não parecem reverter a favor das práticas de gestão dos RH do núcleo operacional, caracterizadas por uma tendência imediatista e utilitarista. A Hame, apesar de apresentar resultados financeiros menos favoráveis, todavia ultrapassados no final do período em análise (triénio 1998, 1999 e 2000) e reafirmando as suas tendências evolutivas, é caracterizada por práticas de gestão dos RH mais favoráveis, de carácter desenvolvimentista e estratégico. São, de facto, orientações estratégicas diferentes que estão em causa numa e noutra empresa, as quais têm subjacentes concepções distintas do homem no trabalho e da própria gestão das pessoas nas empresas – à concepção dos RH como um custo na Lume opõe-se uma concepção de investimento na Hame, em que os primeiros são integrados numa estratégia de contenção, e os segundos, numa estratégia de capitalização.

Mais uma vez se afirma uma ambivalência das relações que, no campo económico, se estabelecem entre resultados económicos e financeiros e as orientações sócio-organizacionais das

empresas, prevalecendo a não linearidade das mesmas, resultado da complexidade e da pluralidade de variáveis em interacção. Do ponto de vista teórico, as escolas da índole socio-económica, quer no âmbito da Sociologia, quer da Economia, tendem a afirmar uma relação positiva entre as duas variáveis em questão. Não suspeitamos dessa convergência, porém considera-se que, em vez de tal combinação ser gestionariamente demonstrada como economicamente rentável, deve ser advogada, no âmbito da actual responsabilidade social das empresas, como uma obrigação dos novos actores institucionais-chave do campo económico. O poder e o papel das empresas nos espaços nacional e transnacional deve ser condicionado a práticas socialmente responsáveis, de forma a limitar os excessos sociais do neo-liberalismo economicamente desregulado.

NOTAS:

- ¹ Um maior desenvolvimento da problemática pode ser encontrado na dissertação de doutoramento da autora, intitulada *Construção social das competências profissionais: dois estudos de caso em empresas multinacionais do sector da metalomecânica*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação de doutoramento em Sociologia. 2003. Para fundamentação dos resultados empíricos agora apresentados, cf. particularmente os capítulos 6, 7 e 8 da referida dissertação.
- ² ZARIFIAN, Philippe. Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel. In MINET, F.; PARLIER, M.; WITTE, Serge de. (Orgs.) **La compétence: mythe, construction ou réalité?**. Paris : Ed. L' Harmattan, 1994. p. 111-133. ISBN 2-7384-2683-2.
- ³ VALENTE, A. Cláudia. Perfis e competências estratégicas: uma perspectiva intersectorial. In: SEMINÁRIO: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS, COMPETITIVIDADE E CIDADANIA, Lisboa : Inofor, 1999. p. 8. ISBN 972-8619-00-6.
- ⁴ ZARIFIAN, Philippe. **La politique de la compétence et l'appel aux connaissances à partir de la stratégie d'entreprise post-fordiste**. Colloque de Nantes. [Em linha]. (2002a) Disponível em: <http://perso.wanadoo.fr/philippe.zarifian/page64.htm>; **Id.** Gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIA. Paris: Presses Universitaires de France, 1996a. ISBN 2-13-047357-1
- ⁵ ZARIFIAN, Philippe. Gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIA. Paris : Presses Universitaires de France, 1996a. p. 1. ISBN 2-13-047357-1; **Id.** **La politique de la compétence et l'appel aux connaissances à partir de la stratégie d'entreprise post-fordiste**. In: Colloque de Nantes. [Em linha]. 2002a, Disponível em: <http://perso.wanadoo.fr/philippe.zarifian/page64.htm>, p. 3.
- ⁶ **Id. ibid.**
- ⁷ Definiram-se três tipos de modalidades de gestão de RH a partir da análise das práticas no âmbito dos subsistemas de gestão do emprego e da mobilidade, das remunerações e da formação: a gestão de RH imediatista e utilitarista; a gestão de RH adaptativa e de ajustamento; a gestão de RH desenvolvimentista e estratégica. Para um maior desenvolvimento, cf. PARENTE, Cristina. **Avaliação de impacto da formação sobre as trajectórias profissionais e a competitividade empresarial**: um ensaio em empresas do sector têxtil do Vale do Ave. Lisboa : Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Dissertação de mestrado em Políticas e Gestão de Recursos Humanos, 1995. p. 65-70. Nesse trabalho, àqueles subsistemas acrescentou-se

a análise do subsistema de informação e de comunicação. Cf. PARENTE, Cristina (2003), **op. cit.**, p.315-330.

- ⁸ LE BOTERF, Guy. **L'ingénierie des compétences**. Paris : Ed. d'Organisations, 1998a. p. 27. ISBN 2-7081-2126-X.
- ⁹ PARENTE, Cristina. (1995), **op. cit.**
- ¹⁰ A especificidade das qualificações, a formação interna nas empresas, particularmente de carácter informal, e a lei consuetudinária são consideradas por Doeringer e Piore (1985, p. 57-74) como os factores que explicam a constituição dos mercados internos de trabalho. DOERINGER, Peter B.; PIORE, Michael. **Internal labor markets and manpower analysis**. New York : M. E. Sharpe, 1985. ISBN 0-87332-351-3.
- ¹¹ MARSDEN, D. **Marchés du travail: limites sociales des nouvelles théories**. Paris : Economica, 1989. p. 219. ISBN 2-7178-1756-5.
- ¹² PARENTE, Cristina. (1995), **op. cit.**
- ¹³ ZARIFIAN, Philippe. (1996a), **op. cit.**, p. 9.
- ¹⁴ **Id.** **La compétence en débat**. Paris : Le Monde, 1998a.
- ¹⁵ LE BOTERF, Guy. **De la compétence à la navigation professionnelle**. Paris : Ed. d'Organisations, 1997. p. 41. ISBN 2-7081-2021-X.
- ¹⁶ ZARIFIAN, Philippe. **La compétence en débat**. Paris : Le Monde, 1998a.
- ¹⁷ **Id.** **La nouvelle productivité**. Paris : Ed. L' Harmattan, 1998b. ISBN 2-7384-722-6.
- ¹⁸ O conceito de modelos de gestão directa designa, ainda que com novos contornos, o que classicamente se define como modelos hierárquicos, ou seja, os sistemas de fluxos regulados de controlo e os mecanismos de coordenação na aceção de (Mintzberg, (1995), os quais são determinados pelos modelos organizacionais e de gestão macro, definidos no contexto global das empresas. Os responsáveis directos operacionalizam ao nível micro as estratégias definidas pela direcção. Para tal, dispõem de um grau de autonomia relativo face à mesma, sendo responsáveis pelo processo de tomada de decisão que tem lugar no interior de cada unidade funcional. De acordo com os critérios, grau de directividade do respectivo líder, autonomia concedida aos subordinados, grau de participação dos mesmos nas decisões da unidade e estilo de supervisão, consideram-se dois modelos de gestão directa – os modelos rígidos e os modelos flexíveis. Nos primeiros, as práticas de interacção com os subordinados e as práticas de gestão dos RH orientam-se pelas directivas burocráticas, assumindo os responsáveis directos os papéis de vigilante, controlador e disciplinador dos desempenhos individuais. A supervisão é orientada para o trabalho, na medida em que se encontra associada ao desempenho de um trabalho fragmentado e parcelar, sobre o qual é possível exercer uma actividade de controlo intensa, dada a pré-definição e a afectação de actividades a cada trabalhador (BLAKE; MOUTON, 1964). Os desempenhos dos trabalhadores do núcleo operacional devem seguir rigorosamente as normas de trabalho prescritas. Desse modo, as funções do responsável directo centram-se no interior da unidade funcional. Os referenciais teóricos que inspiram o modelo de gestão rígido remetem para as teorias organizacionais clássicas. Nos modelos de gestão flexíveis, as práticas de interacção com os subordinados e as práticas de gestão dos RH orientam-se pelas directivas da valorização e reconhecimento dos RH, assumindo os responsáveis directos os papéis de orientador, formador e facilitador dos desempenhos individuais. A supervisão é orientada para o trabalhador dado que a preocupação incide sobre os aspectos humanos do trabalho. Procura-se formar boas equipas de trabalho para se atingirem os objectivos definidos (BLAKE; MOUTON, 1964), atendendo igualmente às expectativas dos subordinados e valorizando as suas potencialidades e características pessoais e profissionais. O conteúdo do trabalho do núcleo operacional é ampliado, adquirindo maior autonomia, pelo que o responsável directo fica liberto para assumir funções centradas na gestão das fronteiras. Os referenciais teóricos que inspiram o modelo de

gestão flexível remetem para as teorias organizacionais inspiradas na Escola Sociotécnica. (MINTZBERG, Henry. **Estrutura e dinâmica das organizações**. Lisboa : Publicações D. Quixote, 1995. ISBN 972-20-1147-20; BLAKE, Robert R.; MOUTON, Jane S. **The managerial grid**. Houston : Gulf Publishing Company, 1964. ISBN 0-88415-252-9.)

¹⁹ A tipologia de competências construída assenta na seguinte definição conceptual: as competências técnicas remetem para um conjunto de capacidades para realizar acções de trabalho coerentes e distintas no seio de um determinado domínio de tarefas, bem como para as diversas intervenções práticas que essas acções parcelares implicam. A relação dos trabalhadores com o equipamento técnico e igualmente os procedimentos pelos quais dominam a tecnologia da actividade de trabalho constituem os factores estruturadores deste tipo de competência. As competências estratégicas dizem respeito ao grau de controlo que os trabalhadores exercem sobre as acções de trabalho, à qualidade da sua execução, à responsabilidade, à autonomia e à iniciativa presentes nas suas decisões e acções. O domínio da resolução das perturbações, não tanto no que se refere às intervenções desencadeadas, mas, particularmente, no que diz respeito ao grau de envolvimento na resolução, integra-se nesse tipo de competências. Não é o conteúdo da resolução propriamente dita que está em causa – o que remete para as competências técnicas –, mas a possibilidade de actuar correctamente, o grau de autonomia detido na prática correctiva e o envolvimento que estas acções implicam. Finalmente, as competências relacionais remetem para o conjunto de acções dirigidas a outros sujeitos que participam no processo de trabalho. São transversais às competências técnicas e estratégicas, básicas para uma participação reflexiva no processo de trabalho e decisivas em termos das capacidades de aprendizagem, para as quais a interactividade é, como já analisado, uma das suas condicionantes.

²⁰ Tratam-se de nomes fictícios de modo a garantir o anonimato das empresas.

²¹ MALGLAIVE, Gérard. **Ensinar adultos**. Porto : Porto Editora, 1995. ISBN 972-0-34116-5.

²² Optou-se por não referenciar valores numéricos de fundamentação da informação, dado que tornaria o conteúdo do artigo maçador e demasiado longo. Estes podem ser consultados em PARENTE (2003), **op. cit.**, cap. 6, 7 e 8.

²³ KOVÁCS, I. Da controvérsia sobre os novos modelos de produção. In KOVÁCS, I.; CASTILLO, Juan José, (Orgs.). **Novos modelos de produção: trabalho e pessoas**. Oeiras : Celta Ed., 1998b. ISBN 972-8027-96-6, p. 5-24.; Id. Sistemas antropocêntricos de produção: uma alternativa para a Europa? In: KOVÁCS, I.; CASTILLO, Juan José (Eds.). **Novos modelos de produção: trabalho e pessoas**. Oeiras : Celta Ed., 1998c. p. 93-114. ISBN 972-8027-96-6.

²⁴ MINTZBERG, Henry (1995), **op. cit.**

²⁵ O que contribui para aproximar o conteúdo das competências técnicas e estratégicas dos trabalhadores de ambas as empresas.

²⁶ MALGLAIVE, Gérard (1995), **op. cit.**

²⁷ KOVÁCS, I. (1998b; 1998c), **op. cit.**

²⁸ MINTZBERG, Henry (1995), **op. cit.**

²⁹ ZARIFIAN, Philippe (2002a), **op. cit.**

³⁰ Cf. nomeadamente KOVÁCS, I. Trabalho, qualificações e aprendizagem ao longo da vida: ilusões e problemas da sociedade de informação. In APSIOT (Org). **Formação, trabalho e tecnologia: para uma nova cultura organizacional**. Oeiras : Celta, 1998a. p. 69-84. VII Encontro Nacional. Ed. ISBN 972-774-021-9, e CASACA, Sara Falcão. O envolvimento dos trabalhadores no melhoramento contínuo (*kaizen*): um estudo de caso. **Organizações e Trabalho**, n. 20 (1998), p. 63-74, 1998. ISSN 0871-4835, para o caso português.

³¹ MARSDEN, D. (1989), **op. cit.**

³² DOERINGER, Peter B.; PIORE, Michael. (1985) **op. cit.**

³³ MARSDEN, D. (1989), **op. cit.**

³⁴ DOERINGER, Peter B.; PIORE, Michael (1985), **op. cit.**

³⁵ Entre outros autores que postulam esta tese, cf. nomeadamente DES HORTS, C. BESSEYRE, H. **Vers une gestion stratégique des ressources humaines**. Paris : Ed. d'Organisation. 1988. ISBN 2-7081-0871-9.

³⁶ BLAKE, Robert R.; MOUTON, Jane S (1964), **op. cit.**

ABSTRACT

Cristina Parente. *Developing and managing competences: the case of multinational companies in the metal-mechanic sector in Portugal.*

The central objective of this article is the problem of social construction of vocational competences. It discusses the main results from a research project focused on two case studies carried out in multinational metal-mechanic companies located in Portugal. Modalities for managing competences are studied based on the logic for producing knowledges and mobilizing competences, taking into account both the viewpoint of managers and wage workers. This reflection concludes with a discussion on the main business determinants for the social construction of vocational competences.

Keywords: *Competence; Knowledges; Company; Work Organization; Management Models.*

RESUMEN

Cristina Parente. *Formar y gestionar capacidades: el caso de empresas multinacionales del sector metalmeccánico en Portugal.*

El objetivo central de este artículo es abordar la problemática de la construcción social de las capacidades profesionales. Se discuten los principales resultados de un proyecto de investigación que incidió sobre dos estudios de casos realizados en empresas multinacionales del sector metalmeccánico instaladas en Portugal. Se estudian las modalidades de gestión de capacidades a partir del análisis de la lógica de producción de conocimientos y de la movilización de capacidades, teniendo en cuenta tanto el punto de vista de los dirigentes como el de los asalariados. Se finaliza la reflexión discutiendo los principales determinantes empresariales de la construcción social de las capacidades profesionales.

Palabras clave: *Capacidades; Conocimientos; Empresa; Organización del Trabajo; Modelos de Gestión.*



SURFANDO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO: A QUESTÃO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Mirian Maia do Amaral*
Lúcia Regina Goulart Vilarinho**

Resumo

O artigo ressalta o desafio de se educar na cibercultura, quando os alunos constituem o centro da ação educativa e o professor, uma das muitas fontes de informação a que eles recorrem. Este professor, para responder às demandas educacionais, precisa atualizar-se constantemente, o que implica domínio de um conjunto de saberes/competências necessários ao exercício da docência, de modo a garantir uma atuação proficiente, capaz de enfrentar os desafios impostos por uma sociedade marcada pela incerteza, instantaneidade e rapidez das mudanças. Decorre daí a necessidade de se identificar e mapear as competências docentes, cujo repertório deve estar sintonizado com o contexto e as estratégias da instituição onde esse ator exerce suas atividades.

Palavras-chave: Sociedade da informação; Cibercultura; Competências docentes; Interação professor-aluno.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem acarretado aceleradas mudanças, que incidem nas atividades econômicas, sociais, culturais, políticas e, em especial, no mercado e nas rotinas de trabalho. Uma melhor compreensão dessas mudanças exige voltar no tempo e considerar a evolução da organização social humana: seus movimentos e deslocamentos.

Lévy¹ afirma que a revolução contemporânea das comunicações teve sua origem com o aparecimento do homem na face da Terra e sua lenta, mas crescente, dispersão por outras regiões, impulsionada pelo aumento da população, resultando em separação e distanciamento. A segunda grande mudança, destacada por este autor, denominada neolítica, foi marcada por um período de considerável desenvolvimento, dado o surgimento da agricultura, do Estado, da cidade e da escrita. Finalmente, a terceira grande

mudança – propiciada pela intensificação das comunicações – teve início no século XV, com as grandes navegações, passou pela revolução industrial e chegou até os nossos dias.

A atual conjuntura – caracterizada pela globalização de mercados e pela emersão do ciberespaço – impõe um quadro de individualismo, competitividade, falta de tempo e volatilidade nas relações, além de gerar um ritmo frenético de produção e consumo, que ressalta o utilitarismo, banaliza princípios filosóficos, sociológicos e, por que não dizer, éticos. Na ótica de Soares², tempo, qualidade e qualificação ganham destaque como indicadores de produtividade no mundo do trabalho, significando uma nova maneira de fazer e de ser profissional.

Nesse cenário, o conceito de competência vem sendo objeto de discussão, dando origem a inúmeras interpretações, tanto na área da educação como nas organizações em geral. Apesar das diferentes nuances que vem tomando, pode-se perceber certa complementaridade de idéias, pois, em essência, esses conceitos comportam os pilares Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA). Dada à velocidade com que, hoje, as competências desaparecem, transformam-se e se renovam, torna-se relevante discutir o papel do professor no desenvolvimento de suas atividades profissionais, seja em ambientes de aprendizagem virtuais, semipresenciais ou presenciais.

Assim, este artigo objetiva ressaltar o desafio de se educar na sociedade da informação e do conhecimento, a qual requer um indivíduo que acompanhe as mudanças tecnológicas e tenha,

* Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá; pedagoga e especialista em Administração e Recursos Humanos; professora dos cursos de pós-graduação (MBA) da Fundação Getúlio Vargas. E-mail: amaral@fgv.br.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; professora dos cursos de mestrado em Educação e Direito da Universidade Estácio de Sá. E-mail: lgvilarinho@netbotanic.com.br.

sobretudo, capacidade de se adaptar e inovar, a fim de garantir seu espaço de liberdade e autonomia, de modo a poder responder aos desafios da contemporaneidade.

Nessa direção, enfatiza-se a importância de se identificar e mapear as competências necessárias à atuação do professor, no ambiente em que exerce suas atividades, em consonância às finalidades e estratégias organizacionais. Cabe dizer que, no presente texto, o termo competência é definido como “*um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, agregando valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo*” (FLEURY; FLEURY).³

A PRESENÇA DA TECNOLOGIA E SUAS IMPLICAÇÕES

A globalização, entendida, de uma forma abrangente, como ‘a tomada de consciência do mundo’, é caracterizada pela abertura de mercados e constitui processo irreversível. Esse fenômeno, sustentado pela revolução tecnológica, aproximou povos e nações antes dispersos, na direção de uma sociedade planetária, onde todos estão interconectados: homem, terra, universo.

Nesse contexto, não restam dúvidas quanto ao relevante papel exercido pelas TIC no desenvolvimento sociopolítico e econômico dos países e na integração de diferentes povos. No entanto, deve-se considerar o fato de que, se por um lado, as TIC têm contribuído para o bem-estar da humanidade, possibilitando que as pessoas mediante o acesso a uma rede de interconexões, comprem, vendam e troquem informações e serviços livremente, por outro, vêm acentuando as disparidades entre nações desenvolvidas e não desenvolvidas, aumentando desigualdades e ampliando o contingente de excluídos sociais e digitais.

Fomentando outros vínculos sociais entre pessoas, grupos e nações, as TIC alteram conceitos de tempo e espaço e, através do *ciberespaço* – meio que emerge da rede mundial de computadores (*web*) –, ganham uma dimensão socioplanetária, abrigando um conjunto de seres humanos com suas informações, conhecimentos, valores, costumes, pensamentos, que navegam e alimentam esse



*pessoas observadoras, reflexivas,
criativas, com capacidade de
buscar informações relevantes e
transformá-las em conhecimento
são imprescindíveis no mundo
do trabalho e na ótica da
sociedade, em geral.*



universo, fazendo florescer uma nova cultura – a cibercultura.

Para Quéau⁴, a cibercultura não é simplesmente uma cultura do ciberespaço e da navegação pelos imensos recursos da informação; é algo mais profundo que uma revolução técnica, que exige um novo olhar para o mundo, uma nova abordagem dos problemas e a busca de soluções. Envolve uma perspectiva planetária, na medida em que reúne o global e o local – trata-se de uma cultura ‘glocal’.

No bojo da relação dialética desses dois fenômenos (globalização e cibercultura), verifica-se a hegemonia do capital financeiro, a interdependência das economias nacionais e uma valorização exacerbada das novas tecnologias, o que resulta em mecanismos perversos de desqualificação de uma quantidade considerável de mão-de-obra, julgada inapta para dar conta das exigências do mercado de trabalho.

Apesar de todas as críticas recebidas nas décadas de 1970 e 1980, a teoria do capital humano (SCHULTZ)⁵ trouxe à tona a importância do conhecimento individual, visto como recurso indispensável ao desenvolvimento das sociedades, e que demanda contínua renovação em face das mudanças que ocorrem na realidade. Hoje, mais do que nunca, grande parte dos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes adquiridos por uma pessoa no início de sua trajetória profissional tornam-se obsoletos antes mesmo do final de suas atividades. Nesse contexto, pessoas observadoras, reflexivas, criativas, com capacidade de buscar informações relevantes e transformá-las em conhecimento são imprescindíveis no mundo do trabalho e na ótica da sociedade, em geral.

Já na década de 1960, MacLuhan apontava as TIC, alertan-

do para a importância do usuário se engajar neste processo.

[...] Ninguém informa ninguém; o indivíduo informa-se. O processo de compreender, persuadir, ensinar não depende das habilidades do “agente”, mas da atividade do “paciente”. [...] Não basta, como supõem os devotos da comunicação de massa, saturar o ambiente de informação: se o aluno não estiver mobilizado para recebê-la é como se a informação não existisse.⁶

Assim, além do acessar a informação, compreendê-la, qualificá-la, aplicá-la a contextos variados e disponibilizá-la, são competências requeridas na contemporaneidade. Trabalhar equívale, cada vez mais, a aprender, transmitir e produzir saberes.

Em um cenário onde se dinamizam competências, o conhecimento adere ao fluxo das mudanças e, conseqüentemente, passa a exigir dos indivíduos atualização constante, de modo que estes possam corrigir possíveis deficiências em sua formação básica, ou mesmo desenvolver a capacidade de pensar, sentir e agir, na busca de soluções para os problemas do cotidiano. Essa tendência de valorização de competências alinhada ao fluxo das mudanças coloca em destaque a educação continuada, levando-a a assumir diferentes conotações, como por exemplo: participação em seminários, congressos, conferências ou ciclos de debates; leituras de trabalhos publicados em anais, livros e periódicos especializados nacionais e estrangeiros; cursos diversos; estudos individuais e em grupos; visitas técnicas; conversas informais para troca de experiências; participação em grupos de discussão, entre outros.

Referindo-se à formação continuada de professores, Santos situa as diferentes formas assumidas por esse processo:

[...] é possível identificar tanto as iniciativas pessoais quanto as institucionais, podendo ambas ser individuais ou coletivas. Como exemplo de iniciativa pessoal de caráter individual, teríamos o caso do ingresso em cursos de especialização ou congêneres, escolhidos pelo próprio professor, realizados em horários diferentes do seu horário de trabalho e de sua responsabilidade exclusiva. Como exemplo da iniciativa pessoal de caráter coletivo, podemos citar alguns tipos de atividades que começam a proliferar em que grupos de quatro a oito professores pagam a um profissional para lhes dar uma assessoria técnica geralmente voltada para aspectos psicopedagógicos, com o objetivo de ajudá-los a resolver seus problemas de sala de aula.⁷

A autora argumenta ainda que a formação continuada deve levar o profissional a refletir e assumir sua responsabilidade pedagógica e social, possibilitando-lhe adquirir uma visão mais ampla e crítica da educação.

Apesar de reconhecer a importância dessa formação, contemplada inclusive na LDB – Lei 9394/96, Falsarella⁸ admite que muitos programas oferecidos por sistemas de ensino carecem de maior atenção, tendo em vista se tornarem mais significativos para os professores. Segundo esta autora, a educação continuada constitui processo a ser desenvolvido no dia-a-dia do trabalho, de forma contínua, possibilitando aos profissionais participarem ativamente do mundo que os rodeia, ao mesmo tempo em que incorporam a vivência ao conjunto dos saberes de sua profissão.

Nóvoa⁹ ressalta que a formação docente deve ser sustentada

• • •

a formação docente deve ser sustentada por uma reflexão crítica permanente sobre a (re)construção da identidade profissional, o que acontece no processo de integração do sujeito com seu trabalho cotidiano.

por uma reflexão crítica permanente sobre a (re)construção da identidade profissional, o que acontece no processo de integração do sujeito com seu trabalho cotidiano. Dessa forma, o profissional não fica amarrado à construção do conhecimento exclusivamente pela via do acúmulo de cursos ou domínio instrumental de estratégias de ação.

Ao partilhar dessa opinião, Porto¹⁰ afirma que no processo educativo existem duas tendências para a formação dos indivíduos: a estruturante e a interativo-construtivista. A primeira, mais tradicional, tem um caráter comportamental-tecnicista, caracterizando-se basicamente pela definição antecipada de conteúdos, programas e procedimentos. A segunda, mais atual, consiste na formação em serviço, com base na reflexão, na crítica e na investigação, voltada para os “*contextos educativos e dos sujeitos a quem se destina*” (PORTO).¹¹

Com base no pensamento de Dewey¹², que contrapõe a prática reflexiva à rotina, fundamentada no impulso, na tradição e na autoridade, inibindo o questionamento e favorecendo a aceitação acrítica da realidade, Schön¹³ defende o desenvolvimento de uma prática reflexiva para a formação de um profissional, tendo como base três idéias centrais: o conhecimento na prática, a reflexão da prática e a reflexão sobre a prática.

O conhecimento na prática, segundo o autor, consiste no conhecimento tático, direcionado a soluções de problemas; este se manifesta espontaneamente e se expressa na execução de uma dada tarefa, sem necessidade de reflexão prévia. A reflexão da prática representa o saber fazer; e a reflexão sobre a prática corresponde ao saber compreender. Esses processos de pensamentos distintos não acontecem simultaneamente, mas se completam na qualidade reflexiva do profissional. Nessa perspectiva, a formação em serviço possibilita, estabelecer o ciclo fazer-refletir-depurar. Responder aos desafios da sociedade do conhecimento, portanto, requer reflexão sobre a prática profissional e atualização constante dos indivíduos, que devem estar



a aprendizagem torna-se um valioso instrumento a serviço do trabalhador, no processo de criação e inovação, e não se restringe aos sistemas escolares; tampouco, é privilégio dos sistemas formais de ensino. Ela perpassa toda a trajetória de vida e acontece em qualquer espaço; inclusive no ambiente de trabalho.

conectados às exigências do mercado de trabalho.

A sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem. O sucesso econômico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores de se manter aprendendo acerca de si próprio e uns com os outros. Uma economia do conhecimento não funciona a partir da força das máquinas, mas a partir da força do cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar (HARGREAVES).¹⁴

Dessa forma, a aprendizagem torna-se um valioso instrumento a serviço do trabalhador, no processo de criação e inovação, e não se restringe aos sistemas escolares; tampouco, é privilégio dos sistemas formais de ensino. Ela perpassa toda a trajetória de vida e acontece em qualquer espaço; inclusive no ambiente de trabalho.

Para Meister¹⁵, as empresas/organizações estão se transformando em verdadeiros laboratórios de aprendizagem, onde se aplicam e experimentam novas tecnologias e se adotam teorias de aprendizagem que estimulam o trabalhador. Essas são organizações que aprendem que seu diferencial competitivo está na capacidade de se reinventar a cada dia, e que isso só se torna possível se suas ações educacionais alcançarem todos os níveis, compartilhando e disseminando o conhecimento.

As pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas (SENGE).¹⁶

Com o aumento das exigências em relação à capacidade do trabalhador de empreender, criar e aplicar, no exercício de suas atividades, métodos e ferramentas que possibilitem a racionalização e a melhoria da produção e dos serviços, a vida organizacional

vai, paulatinamente, rivalizando-se com o ambiente educacional formal. É nesse espaço, onde eventos não previsíveis ocorrem a todo instante, que a aprendizagem vai acontecer de forma acelerada. Assim, a formação em serviço, ligada às estratégias institucionais, ganha relevo e, ao tomar emprestado subsídios relevantes retirados da literatura pertinente, traz para o seu interior uma visão de competência humana e organizacional, capaz de alavancar resultados. No dizer de Bonilauri,

[...] os métodos, as práticas e as ações não terão valor se não estiverem claramente comprometidos com o entendimento incondicional do segmento e do negócio da organização que a abriga. [...] Mesmo que esteja disponível o melhor contingente de profissionais para ser absorvido pelas empresas, sempre haverá a possibilidade (e a necessidade) de seu aprimoramento e capacitação. Desse modo, seja para a própria empresa, seja para o mercado de trabalho, empresa e escola têm papéis complementares e sinérgicos na preparação das pessoas.¹⁷

Um olhar mais atento para o mercado de trabalho coloca em evidência quatro tendências: (a) preocupação dos profissionais com o autodesenvolvimento e com a empregabilidade; (b) incorporação crescente do uso da *internet* na realização dos negócios empresariais e nas instituições em geral; (c) competitividade cada vez maior, exigindo de seus profissionais o domínio de competências que lhes possibilitem o exercício de suas funções e da cidadania; e, por último, (d) necessidade de a educação se redefinir, claramente, a fim de atender às demandas da contemporaneidade. Diante dessas tendências, cresce a responsabilidade da escola e dos atores educacionais, na busca de um diálogo com essas demandas.

A ESCOLA E OS ATORES EDUCACIONAIS: REDEFININDO SEUS PAPÉIS

Devido ao esvaziamento do papel da família como instituição social e ao aumento das exigências da sociedade em relação à escola no sentido de conduzir o aluno do estado 'não educado' para o de 'educado', a educação acabou trazendo para si responsabilidades e deveres inerentes à dinâmica familiar e social, incorporando atribuições educativas que até pouco tempo não eram da alçada dos profissionais de ensino.

Paralelamente, o crescimento da demanda por capacitação e aperfeiçoamento de pessoal para responder à complexidade das novas situações e equipamentos, num mercado em franca expansão, tem levado a educação a ser percebida como o setor da sociedade capaz de corrigir os desvios da marginalidade produzida pelo desemprego. Nessa perspectiva, a educação, mais especificamente a escolarização, tem sido apontada como responsável pela integração social do indivíduo, passível de promover a flexibilização das práticas profissionais e de garantir a adaptação aos novos tempos (SOARES).¹⁸

Essa amplitude de tarefas demanda à escola reaproximar-se da família a fim de redefinir seu papel, deixando bem claras suas competências e obrigações. Como uma organização de aprendizagem, deve transformar-se num sistema pensante e flexível, aberto em relação a si mesmo e ao seu entorno, estimulando o processo de participação democrática da comunidade, mediante discussão de seu projeto político-pedagógico – o que significa incluir os sujeitos da educação no cotidiano escolar, sem deixar

de exercer seu poder de decisão no que tange aos processos administrativos e pedagógicos.

Na reorganização de seu trabalho é fundamental, ainda, que valorize os atores educacionais, abra espaço para a pesquisa e se transforme em comunidade de aprendizagem, onde se produz conhecimento sobre educação. Isso implica compreender o aluno dos dias atuais – a chamada *geração net*¹⁹, para quem o acesso à informação é feito de maneira mais interativa e menos seqüencial, a partir de fontes diversas, dado que seu pensamento não é linear, pois privilegia a hipertextualidade. Para esse aluno, a escola deve ser provedora da informação qualificada, significativa e multimídia; nela, a pedagogia da transmissão perde sua força, cedendo espaço aos processos de cooperação, colaboração, interatividade e dialogicidade, tendo em vista a construção do conhecimento. Em outras palavras, educar na sociedade informacional,

significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas, que lhes permitam terem uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas no seu trabalho, [...] formar os indivíduos para ‘aprender a aprender’, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (TAKAHASHI).²⁰

Silva²¹ alerta que o professor, acostumado ao primado da transmissão na educação e na mídia de massa, tem agora o desafio de educar na cibercultura, o que requer desenvolver sua imaginação criadora para atender às demandas da aprendizagem interativa. Isso implica investimento educacional desde a

• • •

A rapidez com que os conhecimentos evoluem, aliada às mudanças requeridas pela sociedade, exigem do professor contemporâneo uma aprendizagem permanente individual e colaborativa, o que se traduz em desenvolvimento de novas competências e reconfiguração de outras.



formação básica, estendendo-se, como um *continuum*, ao longo de sua vida profissional; ou seja, uma educação continuada, que propicie o desenvolvimento de competências para atuar num mundo marcado por mudanças e incertezas.

Esse contexto requer docentes que: (a) estimulem no aluno a busca do seu próprio conhecimento, a interação, a produção coletiva e o relacionamento com o outro; (b) proponham atividades que os habilitem para o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação; (c) conheçam os fundamentos da disciplina que ensinam e sejam sensíveis à realidade em que atuam; enfim, (d) se prepararem para a vida e não para as circunstâncias do momento (CÁCERES).²²

Sintonizado com os novos tempos, o professor percebe que não detém o monopólio do saber, que pode ser acessado em fontes de consulta variadas. Ele compreende, principalmente, que a comunicação, para ser eficaz, tem de ser resultante da produção conjunta docente/discentes, num processo de co-autoria, com espaço para uma ampla liberdade de associações e significações. Nesse contexto, sua função é a de formulador de problemas, provocador, questionador, coordenador de equipes, arquiteto de percursos e experiências, disponibilizando para os alunos informações diversas, facilitando permutas, promovendo o diálogo entre culturas. Tudo isso requer redimensionar a prática docente presencial e/ou *online*, de modo que o professor assuma outra forma de ser docente e, conseqüentemente, atenda às demandas de um novo tipo de aluno (SILVA).²³

A rapidez com que os conhecimentos evoluem, aliada às mudanças requeridas pela sociedade, exigem do professor contemporâneo uma aprendizagem permanente individual e colaborativa, o que se traduz em desenvolvimento de novas competências e reconfiguração de outras.

SABERES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR: ABORDAGENS TEÓRICAS

Competência pode ser entendida como a capacidade de o indivíduo mobilizar seus saberes para atuar, em qualquer situação. Isso pressupõe, além do saber-saber, o saber-fazer e o saber-ser. Compreender a si próprio, os outros e o mundo que o cerca, bem como suas inter-relações, possibilita lidar com as mudanças e desenvolver um processo de permanente interação, contextualização e colaboração: trata-se de estar aberto à aprendizagem.

Nóvoa²⁴ ressalta que a construção da identidade docente se fundamenta em ‘três A’: na *adesão* a princípios, valores e projetos coletivos; na *autonomia* de julgamentos e de decisões e na *autoconsciência*, que lhe permite uma atitude reflexiva sobre seu fazer pedagógico. Para ele, existe um corpo de conhecimentos e técnicas, e um conjunto de normas e valores inerentes ao trabalho docente, gerados no contexto socioeconômico em que o sujeito exerce sua profissão, e que evolui historicamente. Assim, a identidade docente “*é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão*” (NÓVOA).²⁵

Por sua vez, Perrenoud, cujas idéias sobre a docência emergem em 1980, apresenta restrições aos modelos de formação de

professores que, baseados na racionalidade técnica, enfatizam a especialização. Para ele, tal formação deve valorizar os conteúdos específicos, as competências e habilidades de atuação prática, de modo a se produzir um profissional reflexivo, instigador e crítico, que possibilite a busca de novos saberes, num processo de educação continuada. Suas propostas defendem o reconhecimento da responsabilidade profissional – individual e coletiva – dos professores, o que requer uma formação voltada para “*um referencial de competências, que identifique os saberes e capacidades necessários*” (PERRENOUD)²⁶.

As competências propostas por este autor apontam a necessidade de um professor que: (a) adote uma abordagem filosófica em que o aluno seja o sujeito da construção do seu conhecimento; (b) dê sentido aos diferentes saberes dos alunos; (c) crie situações de aprendizagem diversificadas; (d) administre as diferenças individuais; e (e) regule os processos e percursos de sua formação.

Em pesquisa voltada para o setor terciário, ao se referir aos desafios da formação profissional no contexto da globalização econômica, de novas formas de organização da produção e do trabalho, e dos crescentes processos de democratização da sociedade, Deluiz²⁷ desenvolve uma tipologia de competências composta por cinco grandes dimensões, que pode ser visualizada, no quadro a seguir:

TIPOLOGIA DAS COMPETÊNCIAS

| Competências | |
|------------------------------|--|
| Intelectuais e técnicas | Capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos. |
| Organizacionais ou metódicas | Capacidade de autplanejar-se, auto-organizar-se, estabelecer métodos próprios, gerenciar seu tempo e espaço de trabalho. |
| Comunicativas | Capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação e de comunicação interpessoal. |
| Sociais | Capacidade de utilizar todos os seus conhecimentos – obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados – nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho; isto é, da capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa. |
| Comportamentais | Iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho, o que envolve subjetividade do indivíduo na organização do trabalho. |
| Políticas | Compreender sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres como trabalhador, sua necessidade de participação nos processos de organização do trabalho e de acesso e domínio das informações relativas às reestruturações produtivas e organizacionais em curso, assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como atores sociais dotados de interesses próprios que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos. |

Fonte: elaborado e adaptado de Deluiz (2004)²⁸

No entanto, a autora enfatiza que mais importante do que possuir saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, é a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os desafios na situação de trabalho.

Considerando a docência na Educação a Distância, Belloni²⁹ ressalta que o professor-tutor deve ser “*parceiro dos estudantes, no processo de construção do conhecimento; isto é, em atividades de pesquisa e na busca da inovação pedagógica*”. A autora apresenta três dimensões para a prática docente: (a) pedagógica, que envolve atividades de orientação, aconselhamento e tutoria, além de conhecimentos inerentes ao campo da Pedagogia; (b) tecnológica, que permite o estabelecimento de relações entre as tecnologias e a Educação, envolvendo a produção, avaliação, seleção e definição de estratégias para o uso de materiais pedagógicos; e (c) didática, relativa à formação específica do professor em determinados campos científicos e que requer atualização permanente. Ainda segundo a autora, o professor-tutor a distância deve ser plurivalente; desempenhar outros papéis: professor-conceptor (também chamado professor-conteudista, professor-autor); tecnólogo educacional (*designer* instrucional) e monitor (suporte técnico). Nessa perspectiva, pode-se pensar a docência *online* de forma ampla, envolvendo, além dos saberes e prática que caracterizam o fazer pedagógico, as fases anteriores à implementação de um curso (análise/planejamento, *design* e desenvolvimento), e seu gerenciamento e avaliação. Ressalta a autora que é nesse momento que se dá a “*transformação do professor de uma entidade individual para uma entidade coletiva*”³⁰, ainda que, na EAD, a docência se concretize, em geral, com o apoio de um conjunto de especialistas, todos visando a um objetivo comum: planejar e implementar o processo ensino-aprendizagem de forma efetiva.

Tractenberg e Tractenberg³¹ corroboram essa posição, admitindo que, em face da disseminação e acessibilidade das TIC, das redes e dos conhecimentos, “*um único profissional dotado de competências adequadas pode planejar, desenvolver, divulgar e implementar seus próprios projetos de EAD*”.

Em seus estudos sobre docência, Tardif³² utilizou a expressão ‘saberes docentes’ em lugar de competências para enfatizar que o saber do professor é plural e estratégico, e compreende algumas dimensões que intervêm em sua prática. Afirma que esses saberes têm diferentes origens e identifica o saber profissional; o disciplinar; o curricular, e o da experiência (núcleo do saber docente), capaz de conferir aos professores o reconhecimento da sociedade e da comunidade científica. Da mesma forma, o autor analisa as relações que se estabelecem entre o corpo docente e esses mesmos saberes.

Para Villardi e Oliveira³³, o tutor, a quem denominam ‘professor invisível’, necessita das qualidades propostas por Tardif, especialmente as da formação profissional e disciplinar. Da mesma forma é fundamental a adesão, a autonomia e a autoconsciência (os “três A” de Nóvoa), e as competências para ensinar identificadas por Perrenoud, com destaque para as

referentes à organização, administração e avaliação das situações de aprendizagem.

Às dimensões apontadas por Belloni, as autoras acrescentam outra, a *lingüística* – importante na passagem do discurso oral (presencial) para o escrito, próprio da EAD, além da dimensão *pessoal*, que equivale aos saberes experienciais de Tardif; ou seja, à prática educativa.

Ressalte-se que, qualquer que seja a proposta considerada, todas apontam para uma formação ampla e integrada do professor, que vai muito além da informação e do conhecimento, e incorpora outros tipos de saberes.

As competências/saberes docentes aqui apresentados não se esgotam nos autores mencionados, dado que a noção de competência é altamente polissêmica. Segundo Deluiz,

[...] esta polissemia tem origem nas diferentes visões teóricas que se fundamentam em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diversas e objetivam a hegemonia de seus projetos políticos.³⁴

Assim, outras competências podem ser acrescidas, como por exemplo, as relativas às dimensões político-sociais e éticas. Independentemente do significado dado ao termo, o desenvolvimento das competências particulares ou especializadas e da capacidade de tomar decisões e resolver problemas depende do pleno desenvolvimento da inteligência geral (MORIN).³⁵

SABERES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR – ABORDAGEM PRÁTICA

De acordo com Fleury e Fleury³⁶, os conhecimentos e habilidades inerentes a um indivíduo possuem valor transitório, dado que as tecnologias organizacionais são dinâmicas e impõem, constantemente, novas necessidades de qualificação. Isso significa

• • •

*o saber do professor é
plural e estratégico, e
compreende algumas
dimensões que intervêm
em sua prática.*

■

Para Takashina e Flores,

indicadores são formas de representação quantificáveis das características de produtos e processos, utilizados pelas organizações para controlar e melhorar a qualidade e o desempenho dos seus produtos e processos ao longo do tempo [...] são essenciais ao planejamento de metas quantificadas e o seu desdobramento na organização, e essenciais ao controle, porque os resultados apresentados através dos indicadores são fundamentais para a análise crítica do desempenho da organização, para as tomadas de decisões e para o replanejamento.³⁸

É interessante notar, no entanto, que o conceito de indicadores, de um autor para outro, sofre poucas variações, e as idéias de medida, qualidade e quantidade estão sempre presentes, como se pode constatar nas definições, a seguir: (a) “*especificação quantitativa e qualitativa para medir o atingimento de um objetivo*”³⁹; (b) “[...] *valor calculado a partir dos parâmetros, fornecendo indicações sobre ou descrevendo o estado de um fenômeno, do meio ambiente ou de uma zona geográfica, de uma amplitude superior às informações diretamente ligadas ao valor de um parâmetro*”⁴⁰; (c) “*expressão numérica, simbólica ou verbal, empregada para caracterizar as atividades (eventos, objetos, pessoas), em termos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de determinar o valor*”.⁴¹

Assim, pode-se concluir que indicadores são ferramentas de mensuração, utilizadas para o levantamento de aspectos quantitativos (medida) e/ou qualitativos (verificação do alcance dos objetivos pretendidos ou das mudanças propostas) de um dado fenômeno, com vistas a sua avaliação ou apoio a decisões.

Ao se referir aos indicadores de qualidade, Tironi afirma que:

[...] definir indicadores de qualidade é, basicamente, construir conceitos que permitam a sua mensuração, providência indispensável para a avaliação dos resultados alcançados com os esforços aplicados na melhoria da qualidade, ou para traçarem-se comparações entre produtos e serviços a partir da qualidade.⁴²

Alerta-se, no entanto, que a geração de indicadores deve ser realizada criteriosamente, tendo em vista garantir a disponibilidade de dados e resultados mais relevantes, no menor prazo possível e ao menor custo. Assim, critérios, como seletividade ou importância, acessibilidade, abrangência, comparabilidade, baixo custo de obtenção, entre outros, devem ser observados, tendo em vista nortear essa geração (TIRONI).⁴³

Reitera-se que, muito embora o mapeamento, a mensuração e a avaliação com foco em competências não seja tarefa das mais simples, é possível fazê-lo, por meio de indicadores de comportamento. Por exemplo, ser gentil com os colegas de trabalho; estimular a apresentação de idéias ou saber ouvir *feedback* são indicadores que denotam competência interpessoal. Assim, essa identificação possibilita estabelecer o ponto de deficiência de cada profissional e traçar um plano de ação para a melhoria daquele indicador e de seu nível de competência, com vistas à redução do *gap* observado e aumento de sua eficiência.

Finalmente, outro aspecto a ser considerado é que as competências necessárias a uma determinada função variam de

instituição para instituição, daí a importância de se definirem as competências necessárias a cada função e o quanto de cada competência é requerida pela organização, em consonância com a sua missão, visão, valores e estratégias.

CONCLUSÃO

A era da informação e do conhecimento, que caracteriza os dias atuais, confere à educação um papel de relevo na formação para a vida em sociedade e para o trabalho. Formar indivíduos para um mundo globalizado, marcado por rápidas mudanças e imerso numa cultura digital, requer novas formas de pensar, de produzir e de divulgar o conhecimento por parte dos atores educacionais. Tendo essas considerações como “*pano de fundo*”, buscou-se, neste artigo, refletir sobre a importância do desenvolvimento de competências para que o professor possa atuar no contexto em tela, tendo em vista uma prática educacional que cumpra sua função social, considerando a tecnologia como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Foi também objetivo deste trabalho ressaltar a necessidade de se identificar e mapear as competências profissionais que o docente deve desenvolver, em consonância com as estratégias da organização onde atua.

Educar na cibercultura implica docência interativa, presencial ou *online*, e pressupõe participação colaborativa, intervenção na mensagem, bidirecionalidade e dialogicidade e, ainda, conexões em teias abertas de relacionamentos. Isso requer não apenas abertura para as mudanças, mas também redimensionamento das competências e solidez acadêmica com vistas à autonomia profissional. Tais competências/saberes devem estar relacionados a diferentes dimensões, sejam elas profissionais, didáticas, pesso-

■

*Educar na cibercultura
implica docência interativa,
presencial ou online, e
pressupõe participação
colaborativa, intervenção na
mensagem, bidirecionalidade
e dialogicidade e, ainda,
conexões em teias abertas de
relacionamentos.*

■

ais, sociais, lingüísticas, éticas, políticas, pedagógicas. Devem, fundamentalmente, preparar o sujeito para enfrentar os desafios da vida, e não para as circunstâncias do momento.

A escola, por sua vez, para receber esse novo docente, deve redefinir o seu papel. Como núcleo de aquisição do conhecimento, para o qual convergem as dimensões do ser, da cultura e do poder, deve valorizar seus profissionais, adotando um modelo pedagógico que considere os indivíduos como centro de sua ação, enfatizando a didática crítica, dando espaço à reflexão sobre a prática pedagógica e propondo a pesquisa-ação. Em síntese, deve transformar-se em uma organização que aprende, dialogando criticamente com as demandas da pós-modernidade.

Ao professor cabe avaliar o seu fazer pedagógico, a fim de diagnosticar o seu nível de competências; transformar o discurso educacional em prática (não adianta falar de interação, dialogicidade e avaliação mediadora e ter o espírito impregnado de tabuada e caligrafia); substituir a 'Pedagogia da transmissão' pela Pedagogia que conduza à autonomia e à emancipação; estimular o pensamento reflexivo e crítico em detrimento da memorização e reprodução automática de conhecimentos; priorizar a avaliação qualitativa para observar e acompanhar o desempenho do aluno; intervir de forma sistemática e individualizada, ajustando as situações didáticas às necessidades da turma. Tais ações dependem de contínua atualização, que garanta tanto o fortalecimento de suas competências intelectuais e técnicas como daquelas de natureza organizacional ou metódica, comunicativa, comportamental e político-social. Cabe reiterar que as competências necessárias a uma determinada função variam de instituição para instituição. Por isso, a importância de um alinhamento à realidade organizacional em que o professor exerce suas atividades, bem como de sua vinculação aos objetivos educacionais de formação humana e aos processos metodológicos e organizacionais de apropriação e construção de saberes e modos de atuação.

A imprevisibilidade e a incerteza do devir que caracterizam os dias atuais não podem ser fatores de paralisia; ao contrário, devem constituir-se em permanente desafio. É preciso antever as mudanças, compreendê-las e agir sobre elas, abandonando velhas práticas educativas que já não respondem às exigências da contemporaneidade. No atendimento às novas demandas, é necessário que o professor reflita sobre sua ação educativa e as competências requeridas a sua atuação e, olhando para o futuro, não perca a capacidade de ousar.

NOTAS:

- 1 LÉVY, P. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da. **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre : Sulina-Edipucrs, 2000. p. 195-216.
- 2 SOARES, S. G. Inovações no ensino superior reflexões sobre a educação a distância. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). **O que há**

de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas : Papyrus, 2000.

- 3 FLEURY, A.; FLEURY, M. C. Construindo o conceito de competências. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, p. 183-196, 2001. Edição Especial
- 4 QUÉAU, Philippe. A revolução da informação: em busca do bem comum. **Informe Brasília**, v.27, n. 2, maio/ago., p. 198-205, 1998.
- 5 SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro : Zahar, 1973.
- 6 McLUHAN, M.. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo : Cultrix, 1964. p. 37.
- 7 SANTOS, L. L. C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 127.
- 8 FALSARELLA, A. M.. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas : Autores Associados Ltda., 2004. v.1.
- 9 NÓVOA, A.. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és, e vice-versa. In: ACTAS do Profma. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1991. p. 1-20.
- 10 PORTO, Y. S. da. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Junqueira Alda (Org). **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas : Papyrus, 2000.
- 11 **Id. ibid.**
- 12 DEWEY, J.. **How we think**. London : Heath, 1933.
- 13 SHÖN, D. A.. **Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre : Artmed, 2000.
- 14 HARGREAVES, A.. **O ensino da sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre : Artmed, 2004. p. 34.
- 15 MEISTER, J. C.. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo : Mackron Books, 1999.
- 16 SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 16. ed.. São Paulo : Best Seller, 2004. p. 37.
- 17 BONILAURI, A. R. C. Educação corporativa: reflexões sobre sua razão de ser e seus limites. In: FERREIRA, José Rincón; BENETTI, Gilberto *et al.* **O futuro da indústria: educação corporativa – reflexões e práticas**. Brasília: IEL, 2006. p. 89. (Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior, 13).
- 18 SOARES, S. G..(2000), **op. cit.**
- 19 "Filhos da idade digital, de uma revolução das comunicações que está a moldar uma nova geração e o seu mundo, um fenómeno jamais visto". TAPSCOTT, D. **Nova geração de consumidores**. Adaptado por Jorge Nascimento Rodrigues. Disponível em: <<http://www.janelaweb.com/geracao/dtlivro.html>>, Acesso em: 11/10/2006. p. 2.
- 20 TAKAHASHI, T. Sociedade da informação no Brasil. In: TAKAHASHI, Tadao (Org). **Livro verde**. Brasília : Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.
- 21 SILVA, M.. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, maio/ago. 2004. p. 93-109. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/multimedia/mestr_educacao/n_12/artigo7.pdf>. Acesso em: 22/09/2006.

- ²² CÁCERES, N. D. M. La formación docente...abriendo caminos. In: CALDE-
RARO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. C. **Formação de professores
no mundo contemporâneo**. Juiz de Fora (MG) : UFJF, 2006. p. 39-40.
- ²³ SILVA, M. (2004), *op. cit.*, p. 24.
- ²⁴ NÓVOA, A.. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1995.
- ²⁵ *Id. ibid.*, p. 7.
- ²⁶ PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre
: Artes Médicas, 2000. p. 16.
- ²⁷ DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional.
Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 30, nº. 3, p. 73-79, set./
dez., 2004.
- ²⁸ *Id. ibid.*, 2004.
- ²⁹ BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas : Ed. Associados, 2001.
p. 81.
- ³⁰ *Id. ibid.*, p. 74.
- ³¹ TRACTENBERG, L.; TRACTENBERG, R.. Seis competências essenciais
da docência online independente. Disponível em: <[www.livredocencia.com.
br](http://www.livredocencia.com.br)>, Acesso em: 16/07/2007. p. 3.
- ³² TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis(RJ)
: Vozes, 2002.
- ³³ VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloísa Gomes de. **Tecnologia na edu-
cação**: uma perspectiva sócio-interacionista. Rio de Janeiro : Dunya, 2005.
p. 116.
- ³⁴ DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do
trabalho e na educação: implicações para o currículo.**Boletim Técnico do
Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, set./dez.2001. Disponível em: <[http://
www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm](http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm)>, Acesso em:
04/10/2006. p. 9.
- ³⁵ MORIN, E.. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensa-
mento. Rio de Janeiro : Bertand-Brasil.
- ³⁶ FLEURY, A.; FLEURY, M. C. (2001), *op. cit.*
- ³⁷ RABAGLIO, M. O. **Ferramentas de avaliação de performance com foco
em competências**. Rio de Janeiro : Qualitymark, 2006.
- ³⁸ TAKASHINA, N. T.; FLORES, M. C. X.. **Indicadores da qualidade e do
desempenho**: como estabelecer metas e medir resultados. Rio de Janeiro :
Qualitymark, 1995. p. 4-19.
- ³⁹ FINEP. **Termos e conceitos**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em:<[www.
finep.gov.br](http://www.finep.gov.br)>, p. 11. Acesso em: 22/09/2007.
- ⁴⁰ ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT
ÉCONOMIQUES OCDE. **Glossary of Statistical Terms**. Genebra : OCDE,
2001. Disponível em: <[http://cs3-hq.oecd.org/scripts/stats/glossary/detail.
asp](http://cs3-hq.oecd.org/scripts/stats/glossary/detail.
asp)> Acesso em: 22/09/2007. p. 191.
- ⁴¹ INTERNATIONAL FOR ORGANIZATION STANDARDIZATION.
ISO 11620:1998 (F): Information et Documentation – Indicateurs de per-
formance des bibliothèques. Genebra : ISO, 1998. p. 3.
- ⁴² TIRONI, L. F. *et al.*. **Critérios para geração de indicadores de qualidade
e produtividade no serviço público**. Rio de Janeiro : MEFP/Ipea. 1991.
(Texto para discussão, 238) p. 8.
- ⁴³ TIRONI, L. F. *et al.*(1991), *op. cit.*

ABSTRACT

**Mirian Maia do Amaral; Lúcia Regina Goulart
Vilarinho.** *Surfing the information and knowledge society: the
issue of teachers' competences.*

This article emphasizes the challenge of education in cyberculture, where students are the focus of educational action and the teacher is one of the many information sources they resort to. In order to meet educational demands, teachers need ongoing updating of their knowledge and this implies mastering knowledges/competences needed in teaching. This will ensure a proficient action capable of facing the challenges imposed by a society marked by uncertainty, instantaneous communication, and rapid change. Hence, the need to identify and map out teachers' competences, whose repertoire must be tuned to the context and strategies of the institutions where these actors develop their work.

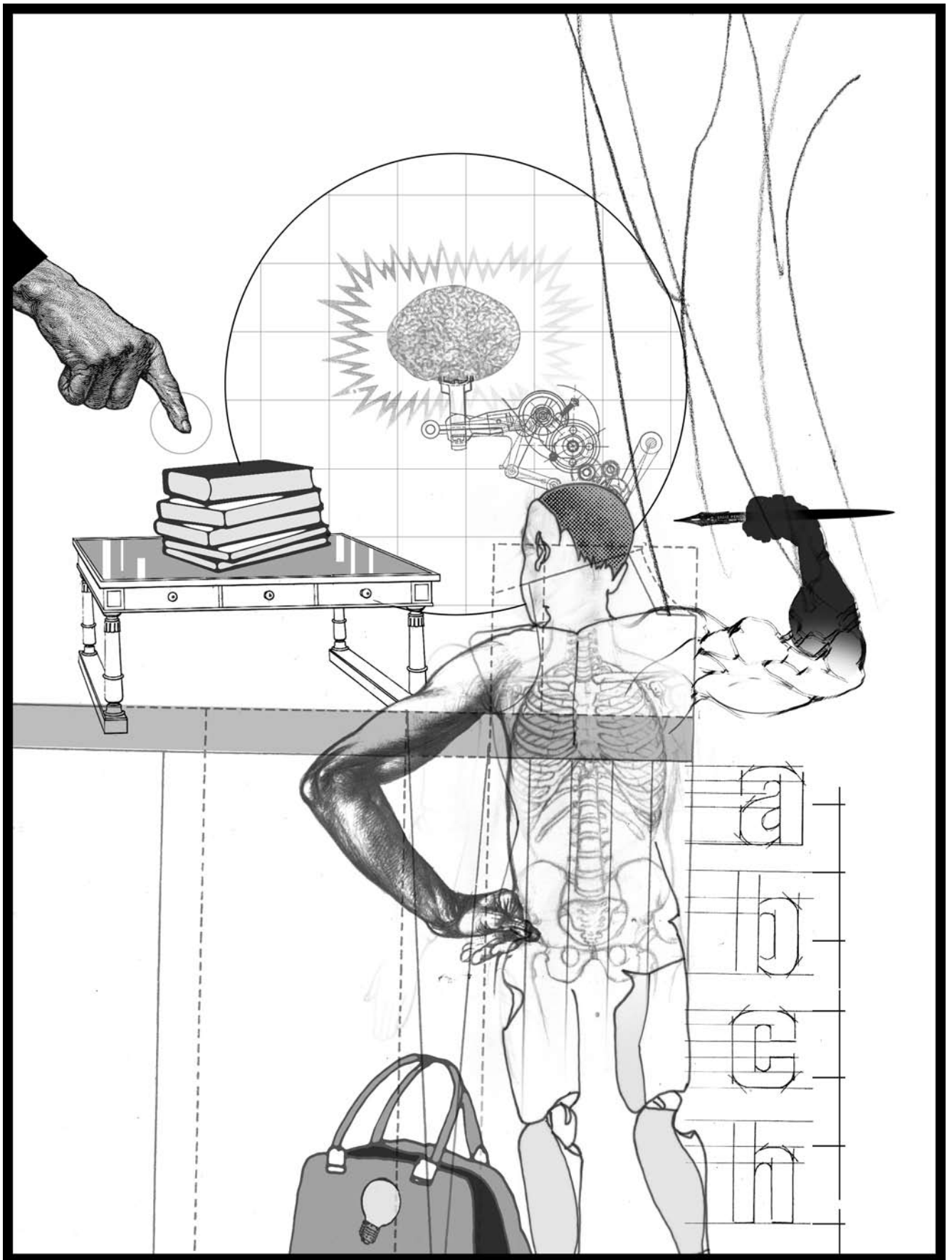
Keywords: *Information Society; Cyberculture; Competences; Teacher; Interaction; Professor; Student.*

RESUMEN

**Mirian Maia do Amaral; Lúcia Regina Goulart
Vilarinho.** *Navegar en la sociedad de la información y del
conocimiento: la cuestión de las capacidades docentes.*

El artículo enfatiza el desafío de educar en la cibercultura en un momento en que los alumnos constituyen el centro de la acción educativa, y el profesor una de las muchas fuentes de información a la que ellos recurren. Este profesor, para poder responder a las demandas educacionales, tiene que actualizarse constantemente, lo que implica el dominio de un conjunto de conocimientos/capacidades que son necesarios para el ejercicio de la docencia, con el fin de garantizar una actuación proficiente, capaz de enfrentar los desafíos impuestos por una sociedad marcada por la incertidumbre, la instantaneidad y la rapidez de los cambios. Se desprende de esto la necesidad de identificar y mapear las capacidades docentes, cuyo repertorio debe estar en concordancia con el contexto y las estrategias de la institución donde este actor ejerce sus actividades.

Palabras clave: *Sociedad de la Información; Cibercultura; Capacidad; Docente; Interacción; Profesor; Alumno.*



O ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO: A ANÁLISE DE UMA HISTÓRIA RECENTE¹

Ramon de Oliveira

Resumo

Analisa-se a história recente do ensino médio brasileiro (1971-2006), tendo como referência as modificações ocorridas no sistema capitalista e suas implicações na prática pedagógica escolar e no financiamento da educação pública brasileira. Considera-se que nesse período, além da expressiva expansão das matrículas nas escolas das redes estaduais, foi pródigo o debate sobre a identidade social do ensino médio. Destaca-se que, em meio ao embate político entre a academia e setores ligados ao ensino tecnológico e o Governo Federal no referente à garantia da não dissociação entre a formação geral e profissional no ensino médio, mantém-se a indefinição da identidade social do ensino médio.

Palavras-chave: Ensino Médio; História da Educação; Política Educacional; Financiamento da Educação; Educação; Brasil.

INTRODUÇÃO

Tendo como referência o conjunto de modificações ocorridas no âmbito do capitalismo ao nível global e as novas exigências postas para a educação, enfatizaremos aqui a história recente da constituição da identidade do ensino médio brasileiro, priorizando o debate sobre a dualidade que sempre esteve presente na educação brasileira e a responsabilidade estatal para com o seu financiamento. Nesse sentido vale registrar, como afirmaram Harvey (1996), Arrighi (1996) e Hobsbawm (1995)², que a década de 1970 representa um ponto nodal para a análise das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo. Embora não possamos atribuir com precisão um momento específico da virada ou da transformação que ocorreu no interior do sistema capitalista, para estes autores, esse período demarca um momento no qual ele – ao passar por mais uma crise – encontrou na reestruturação produtiva a condição necessária à recomposição das suas declinantes taxas de acumulação.

Há análises segundo as quais o modelo caracterizado pelo trabalho fragmentado passou a ser superado por novas formas de produção e de organização empresarial. Essas análises (KUENZER, 1988; FIDALGO; MACHADO, 1994; MELLO, 1994; CEPAL, 1996³; entre outros) apontam que as modificações ocorridas no setor produtivo geram a necessidade de um novo perfil de trabalhador. Ou seja, não interessa mais ao processo

produtivo um trabalhador que domine, exclusivamente, uma fração da produção. Estes autores destacam a importância do operário ser capaz não só de produzir com qualidade e destreza, mas, principalmente, de adaptar-se às novas situações de produção.

Decorrente desse conjunto de modificações e exigências impostas pelo movimento de reestruturação do capital, o Brasil, seguindo a tendência mundial, passou a destacar maior atenção, pelo menos ao nível do discurso, à educação.

É nesse contexto que são percebidas modificações no ensino médio brasileiro. Modificações que dizem respeito à sua ampliação, à sua estrutura pedagógica, ao seu financiamento e a sua relação com as modificações ocorridas no mundo do trabalho.

Passadas mais de duas décadas desde que, pela primeira vez, tentou-se estabelecer uma reestruturação na identidade do ensino médio no Brasil, através da Lei 5.692/71⁴, ainda nos voltamos para o debate sobre qual a verdadeira função social da última etapa da educação básica. Desde essa lei, estabeleceram-se debates ou existiram ações impositivas por parte do Governo Federal procurando dar um fim a essa não-resolução. A falta de um consenso a esse respeito é a expressão da própria contradição social que existe na sociedade brasileira, impedindo a resolução, no âmbito legal, de uma questão que se estrutura a partir da dualidade social característica da sociedade capitalista e cada vez mais evidente na realidade brasileira.

Podemos constatar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.396/94⁵) estabeleceu que o ensino médio não teria como objetivo formar trabalhadores para os interesses imediatos do mercado de trabalho. O Decreto 2.208/97⁶ determinou a separação da educação profissional da formação geral e reafirmou a cisão entre a formação para o trabalho e a formação para a continuidade dos estudos. Com o início da gestão do

* Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, UFF. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Professor do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da UFPE. E-mail: ramono@elogica.com.br

Recebido para publicação em: 07/12/07.

presidente Luís Inácio Lula da Silva, reacendeu o debate sobre a identidade do ensino médio, levando a que, no ano de 2004, o governo brasileiro, através do Decreto 5.154/2004⁷, tornasse sem valor o decreto anteriormente citado e reafirmasse a possibilidade da articulação entre a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos na última etapa da educação básica.

Mesmo o atual governo tendo se mostrado aberto a dialogar com a sociedade no referente aos rumos da educação profissional e do ensino médio⁸, permanece latente a necessidade de avançarmos na constituição de um projeto de educação básica, particularmente para o ensino médio que de fato seja coerente e coetâneo às mudanças ocorridas nos âmbitos social, político e econômico e que esteja atento aos interesses da classe trabalhadora.

Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar o movimento de constituição da identidade do ensino médio brasileiro, tendo como referência o debate promovido por pesquisadores cuja produção identifica-se com tal questão, considerando as modificações no âmbito da legislação e outros fatores pertinentes à melhor compreensão dos determinantes e constituintes da última etapa da educação básica brasileira.

1. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS SOCIETÁRIAS

Observamos uma modificação substancial dos valores que passam a ser norteadores da educação brasileira. Se, nos anos 1980, início do processo de redemocratização, estavam presentes nos planos educacionais de municípios e estados a valorização da formação de sujeitos mais críticos, voltados para uma intervenção política no interior da sociedade, atualmente percebe-se que tais objetivos perdem espaço para um projeto educacional que tem como horizonte a formação de sujeitos mais capazes de competir por uma vaga no mercado de trabalho, considerados peças fundamentais no processo de desenvolvimento econômico da nação.

O discurso classista direcionado à confecção de sujeitos autônomos e críticos ao modelo capitalista de produção é tomado de assalto por proposições educacionais que elegem como fundamental a formação de indivíduos voltados para a competição, para a disputa, para o individualismo. Embora essas características não sejam defendidas oficialmente, ocupam, de modo sorrateiro, o espaço educacional, na medida que, cada vez mais, defende-se que o alcance da cidadania tem como requisito básico a capacidade dos indivíduos adquirirem, no mercado, os

bens necessários à sua sobrevivência. Pela ênfase na ideologia meritocrática, afirma-se que só os mais habilitados serão capazes de conquistar esses bens.

A valorização do pragmatismo, o reducionismo da problemática educacional a questões de ordem técnicas e gerenciais reforçam, no âmbito escolar, a descontextualização e a leitura enviesada dos reais fatores determinantes dos resultados negativos que ainda temos no sistema educacional brasileiro.

A busca de soluções imediatas para as dificuldades de aprendizagem faz com que se elejam como culpados dos problemas educacionais fatores que são, eles próprios, decorrentes das prioridades governamentais na política educacional. A má formação docente, a qualidade dos livros didáticos, o gerencia-

mento da educação, são tomados como maiores responsáveis pela má qualidade da educação. No entanto, oculta-se que aqueles à frente do Poder Executivo, como forma de atender aos interesses das agências financeiras internacionais, paulatinamente, destinaram menores recursos para educação.

Por outro lado, a dificuldade de participação da sociedade na formulação e implementação das políticas educacionais permitiu que o governo brasileiro, ao nível central, juntamente com seus seguidores municipais e estaduais, adequassem a política educacional ao receituário de agentes externos à realidade brasileira. Estes, particularmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento— defensores do credo da teoria do capital humano—, não visualizam na prática educativa um momento fundamental para a confecção de novas consciências solidárias. O fundamental para essas instituições é que a educação esteja voltada para a formação de uma mão-de-obra capacitada para adequar-se aos novos requisitos impostos pela reestruturação produtiva (OLIVEIRA,

2006).⁹ Nesse sentido, o reducionismo educacional se torna muito mais forte, uma vez que a educação passa a ser gerida de forma semelhante ao ocorrido no processo fabril.

Nessa aproximação e submissão do papel da escola ao que interessa ao setor produtivo, “reestruturações” pedagógicas desencadeiam-se no âmbito escolar de forma a garantir que o sistema educacional apresente produtividade nas taxas de aprovação, bem como diminuam os índices de evasão.

Movimentos desencadeados na arena educacional, como o paradigma da qualidade total na educação— o qual buscava uma maior excelência no processo de ensino escolar (RAMOS, 1992)¹⁰, bem como seu sucessor, a pedagogia das competências, devidamente criticados por pesquisadores brasileiros (GENTILI; SILVA, 1996 e 1994; GENTILI, 1995 e 1998; FIDALGO;

• • •

*permanece latente a
necessidade de avançarmos
na constituição de um
projeto de educação básica,
particularmente para o
ensino médio que de fato
seja coerente e coetâneo às
mudanças ocorridas nos
âmbitos social, político e
econômico e que esteja atento
aos interesses da classe
trabalhadora*

■

MACHADO, 1994; RAMOS, 2001¹¹, entre outros) tentaram estabelecer na cotidianidade da escola uma aproximação entre a formação ali desencadeada e o que interessa ao capital no seu processo de reestruturação.

O ensino médio, talvez, seja aquele que mais sofreu essa ofensiva do capital, uma vez que tem um papel funcional ao requisitado pelo mercado de trabalho, e também por representar a etapa de consolidação da formação profissional para uma parte da juventude que almeja inserir-se no mercado de trabalho.

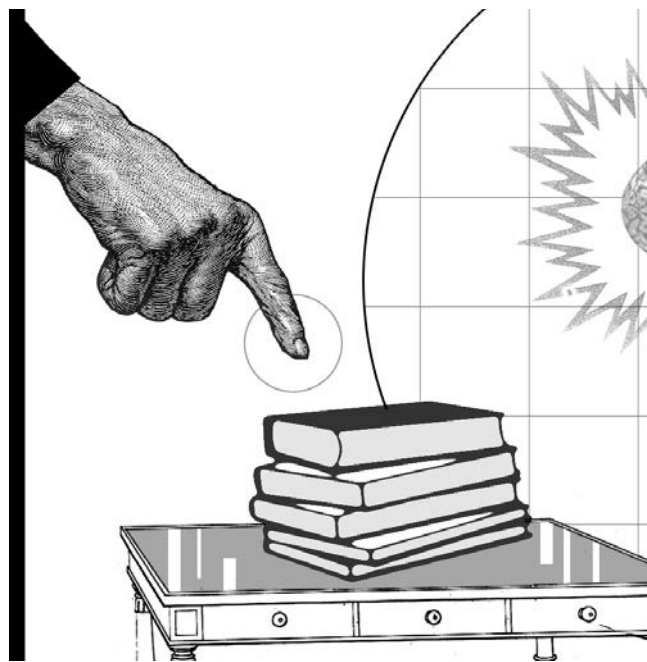
2. ENSINO MÉDIO: A NÃO SUPERAÇÃO DA DUALIDADE NO ÂMBITO DA LEI

Em 1971, com a Lei 5.692/71¹², o governo brasileiro havia estabelecido a obrigatoriedade da articulação da formação profissional e geral no âmbito do então 2º grau. Contudo, a mesma mostrou-se incapaz de colocar-se por sobre a dualidade que estrutura historicamente a educação brasileira (KUENZER, 2002, SAVIANI, 1987).¹³

Se havia, por parte do legislador, o interesse em acabar com a histórica dicotomia entre a formação profissional e a formação geral, tal dispositivo legal asseverou as diferenças de qualidade entre a escola pública e a privada, uma vez que existiram diversos mecanismos por parte das escolas particulares de burlarem a legislação e manterem-se voltadas, primordialmente, para a garantia da continuidade dos estudos dos seus alunos no ensino superior. E, por outro lado, foram inúmeros e muitas vezes insuperáveis os obstáculos com os quais se depararam as escolas públicas para adequar seus currículos, sua infra-estrutura, bem como garantir um corpo docente qualificado técnica e pedagogicamente à nova realidade imposta para o ensino de 2º grau (LEITE; SAVI, 1980)¹⁴.

Sobre a 5.692/71 e sua intenção de acabar com a dicotomia entre a formação geral e a formação profissional, vale a pena referir-se ao texto de Franco e Durigan (1984)¹⁵, o qual, embora fizesse algumas críticas à dita lei, destacou que ela representou uma ruptura brusca com o modelo até então vigente, pois, para elas, as reformas anteriores foram conciliatórias e reformistas, mantiveram-se dentro da ordem. Segundo as autoras, a referida lei visou quebrar a dualidade histórica no sistema educacional brasileiro; entretanto, a mesma logrou mau resultado em virtude, entre outros fatores, de não ter levado em consideração a cultura da sociedade brasileira e não ter se mostrado sensível ao que era desejado por pais, alunos e professores, terminando por levar a falsificação grosseira das suas finalidades.

Na mesma linha de argumentação desenvolvida por essa autoras, Gomes (1982)¹⁶, também referindo-se à cultura brasileira em relação papel do ensino de 2º grau, ressaltou a cultura discriminatória na qual se valoriza a formação acadêmica em detrimento da formação profissional. Dessa forma, evidencia-se mais ainda, a partir da análise desses autores, que a identidade do ensino médio não é algo a ser definido apenas no âmbito legal, mas fundamentalmente na esteira de um projeto educativo que seja a síntese de interesses classistas e divergentes existentes no interior da sociedade brasileira.



É importante destacar que o advento da 5.692/71¹⁷, assim como as medidas legais desencadeadas nesta última década, articulam-se diretamente como momento político e econômico atravessado pelo capital ao nível global e, mais especificamente, pelo movimento de adaptação da economia nacional à divisão internacional do trabalho.

Naquele momento, 1971, houve um movimento de subordinação dos aparelhos de Estado ao movimento de soerguimento da economia nacional. O sistema educacional, como outras instâncias societárias, sofreu diretamente a influência do poder instituído, visando tornar-se uma alavanca do processo de desenvolvimento econômico. Ao mesmo tempo, à educação atribuiu-se um duplo papel a serviço do novo projeto social e político imposto à sociedade brasileira: viabilizar o aumento da produtividade econômica e incrementar o processo de distribuição de renda, haja vista os trabalhadores passarem a dispor também de um capital a ser investido/trocado no mercado, possibilitando-lhes um aumento dos seus rendimentos e, conseqüentemente, uma ascensão social (RODRIGUES, 1981)¹⁸.

Os anos da década de 1990, bem como os iniciais da atual década, dão continuidade ao objetivo de colocar a economia brasileira em um novo patamar de disputa na competição internacional. Após termos vivido, na década de 1980, uma situação preocupante no referente aos índices de crescimento econômico—sendo esse período considerado pela Cepal a década perdida (CEPAL, 1992)¹⁹—, nos anos 1990, sob a batuta do então presidente Fernando Collor, instituíram-se ações objetivando tornar a economia brasileira mais competitiva. Foram desenvolvidos projetos, como o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (1990), que demonstram o quanto o Governo Federal estava interessado em garantir uma nova dinâmica à economia brasileira.

O empresariado industrial também demonstrou o quanto visava estabelecer novos rumos à economia nacional. Tendo à



*as classes dominantes
brasileiras não tinham
como objetivo assegurar
como obrigação do Estado
o financiamento do ensino
médio e nem tinham o
propósito de garantir à
classe trabalhadora uma
escolarização além do ensino
fundamental.*

frente à Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), desencadeou ações com o objetivo de pressionar Governo Federal a estabelecer uma nova dinâmica econômica e, para tanto, exigiu uma nova agenda estatal, na qual a preocupação com a educação ocupasse posição destacada (OLIVEIRA, 2005)²⁰.

Semelhante ao que ocorrera nos anos 1970, a educação passou a ser considerada um instrumento fundamental no processo de fortalecimento econômico (CEPAL, 1992)²¹. Destaca-se o fato de que, daquela vez, vários setores passam a explicitar não só o quanto o investimento na educação poderia trazer benefícios econômicos, como, ao mesmo tempo, seria um instrumento imprescindível no combate à crise do emprego e na diminuição das altas taxas de pobreza (OLIVEIRA, 2006)²². A partir de então podemos detectar um movimento de maior atenção ao ensino médio.

Nesse movimento de maior atenção ao ensino médio, podemos destacar que, após um longo período sem maiores novidades em relação às questões referentes à sua identidade— uma vez que a obrigatoriedade da formação profissional ao nível do então 2º grau foi extinta com a Lei Federal n.º 7.044/82²³ –, o que talvez tenha alcançado maior destaque foi o fato das forças progressistas terem conseguido que, no texto da carta magna brasileira, em seu artigo 208, inciso II, fosse assegurada “*progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio*”.

Entretanto, como procuramos mostrar ao longo deste trabalho, a questão do ensino médio deve ser vista, antes de tudo, numa arena de disputa e no âmbito da relação de forças entre classes politicamente antagônicas, as quais, na medida do possível, procuram materializar no âmbito legislativo o seu projeto educacional e societal. É nesse sentido que deve ser registrado o

retrocesso ocorrido com a Emenda Constitucional 14²⁴, aprovada em 12 de setembro de 1996, alterando o artigo anteriormente citado, dando ao mesmo a seguinte redação: “*Progressiva universalização do ensino médio gratuito*”.

Tal fato evidencia que as classes dominantes brasileiras não tinham como objetivo assegurar como obrigação do Estado o financiamento do ensino médio e nem tinham o propósito de garantir à classe trabalhadora uma escolarização além do ensino fundamental. Em outras palavras, mesmo em meio a um movimento que ganhava proporções cada vez maiores de que era necessário um maior investimento e comprometimento do poder público com a educação básica, principalmente daqueles setores que visualizam a educação na perspectiva economicista (OLIVEIRA, 2005 e 2006)²⁵, o poder público brasileiro virava as costas para essa realidade e procurava manter-se distante da responsabilidade de ampliar o financiamento da educação e garantir uma escola de ensino médio de qualidade para os estudantes oriundos da classe trabalhadora.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996²⁶), assegurou-se o ensino médio como última etapa da educação básica. Se, por um lado, tal fato expressa uma evolução no referente à possibilidade de mais anos de escolarização em virtude da ampliação da educação básica, registra-se o fato de que o mesmo foi colocado sob responsabilidade prioritária dos estados, não tendo sido incorporado, no âmbito da legislação, um comprometimento maior do Governo Federal com seu financiamento.

Outro ponto a ser destacado em relação à presença do ensino médio no âmbito da LDB diz respeito a um descompromisso real dessa etapa da educação básica em relação à preparação direta e específica para uma profissionalização. Se, por um lado, tal ação reflete uma possível determinação de uma identidade definitiva para o ensino médio, por outro expressou uma tentativa do poder público de descomprometer-se com os gastos da educação profissional.

Não menos importante a se destacar na relação entre o ensino médio e a educação profissional, no texto final da LDB, quanto o mesmo não incorporou a contribuição da sociedade organizada no referente a esta última etapa da educação básica pautar-se por princípios da politecnia.

Naquele momento, ainda que no âmbito das relações de classes não tivessem sido superados os obstáculos a uma educação de caráter politécnico, havia, pelo menos, a compreensão de avançar-se na perspectiva de um projeto de escola de ensino médio superador da visão dicotômica entre a formação geral e formação profissional. Contudo, o texto aprovado, desrespeitando os debates e a produção existente, bem com o projeto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, não só excluiu a perspectiva de educação politécnica, como também descartou o período de quatro anos, como tempo de realização do ensino médio (FRIGOTTO *et al.*, 2005)²⁷.

O texto da LDB aprovado representou uma imposição e uma manobra governamental para aprovar o modelo de educação que mais interessava às elites. Para aqueles que há muito discutiam e defendiam um projeto de educação básica de caráter politécnico

sob os moldes propostos por Antonio Gramsci (1985)²⁸, representou, no plano legal, a impossibilidade de, naquele momento, avançar-se para uma escola identificada com a formação integral dos educandos.

Concomitantemente ao movimento de elaboração e aprovação da LDB, estava estruturando-se a reforma da educação profissional e do ensino médio brasileiros.

Inicializada no âmbito legal com o encaminhamento ao Congresso Nacional do Projeto de Lei 1.603/96²⁹ e concretizada com o Decreto 2.208/97³⁰, essa reforma explicitava a posição das elites nacionais de tornarem legal a dicotomia entre a formação profissional e a formação geral, e a tentativa de sacramentarem, mais uma vez, no plano legal, a impossibilidade de constituir no âmbito do ensino médio e em toda a educação básica, um projeto de escola sob os moldes da politécnica.

Naquele momento, havia no interior do governo brasileiro uma discussão sobre os encaminhamentos a serem efetivados de forma a estruturar-se um novo ensino médio e uma nova educação profissional. Tal discussão tinha como protagonistas o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação. Entretanto, segundo Kuenzer (1997)³¹, houve um certo atropelo das discussões por parte do Ministério da Educação objetivando dar respostas satisfatórias ao Banco Mundial. Ou seja, a reforma que se estabeleceu no âmbito do ensino médio brasileiro e que afetou mais diretamente as instituições de ensino médio que ministravam a educação profissional não pôde ser avaliada sem considerar-se a cumplicidade das elites nacionais com o projeto de educação estruturado pelo Banco Mundial (OLIVEIRA, 2006; BUENO, 2000; CUNHA, 2003)³².

Com a desvinculação da educação profissional do ensino médio, através do Decreto 2.208/97³³, o MEC impôs – pela reforma – um retrocesso no campo educacional. A reforma estabeleceu a quebra na equivalência nestas modalidades de ensino, alcançada com a LDB de 1961.

O governo brasileiro, em 2004, através do Decreto 5.154/2004³⁴, tornou sem valor o decreto anteriormente citado e reafirmou a possibilidade da articulação entre a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos na última etapa da educação básica.

Esse último decreto representou a sensibilidade governamental às vozes e escritos das mais distintas partes da nação brasileira, que eclodiram no sentido de reafirmar o papel do ensino médio enquanto momento social e pedagogicamente necessário para que os estudantes das camadas populares pudessem ter acesso a uma preparação para uma futura inserção no mercado de trabalho. Entretanto, como destacou Frigotto *et al.* (2005)³⁵, o ensino médio integrado “*conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele...*”. Ou seja, embora reconheça-se o quanto tenha sido uma conquista a revogação do Decreto 2208/97 e tenhamos avançado na perspectiva de articular a formação geral e formação profissional, tais fatos ainda não se configuram como expressão de um asseguramento da educação politécnica. Afinal, como destacaram outros autores (KUENZER, 2002; SAVIANI, 1987)³⁶, a educação que de fato interessa à classe trabalhadora

só poderá efetivamente edificar-se em uma sociedade que esteja pautada em relações que neguem os princípios constituintes da lógica capitalista.

Para Saviani (1987)³⁷, a dualidade entre educação profissional e educação geral deve ser compreendida a partir das relações capitalistas de produção e explícita que a fragmentação existente no processo educacional é a própria expressão da apropriação desigual da produção material existente. Da mesma forma que se observa uma divisão entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, estabelece-se também no processo de ensino uma dualidade entre o ensino para aqueles que devem comandar (ensino científico-intelectual) e o ensino profissional para os que devem ser comandados.

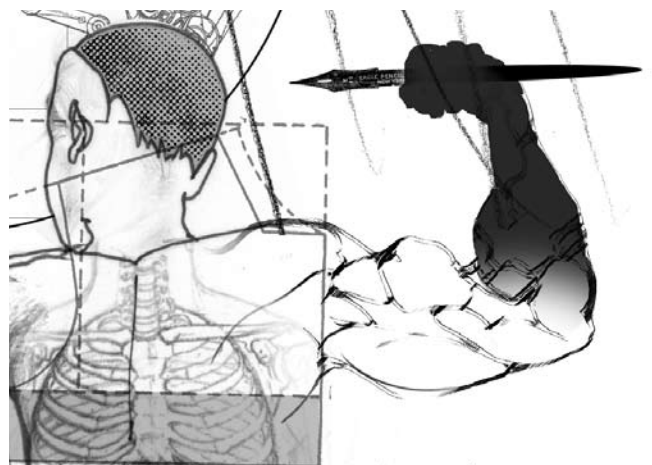
O caráter dual que predomina na história do ensino médio brasileiro decorre do projeto excludente que as classes economicamente dominantes conseguiram tornar vitoriosos. Mesmo quando observamos um crescimento do número de matrículas nesse nível de ensino, não é desconhecido o quanto esse fato está articulado à diminuição da qualidade do ensino, provocando que os jovens brasileiros apresentem um nível de aprendizagem bem abaixo do aceitável.

Contraditoriamente, mas na mesma lógica do processo de exclusão da classe que vive do trabalho, a história do ensino médio é a história da inclusão daqueles que puderam e podem, em virtude de uma condição de classe distinta, apropriar-se da produção material e não material existente (KUENZER, 2002)³⁸.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente contamos com mais de nove milhões de alunos matriculados no ensino médio, o que representa, nos últimos 15 anos, um crescimento superior a 135%. As redes estaduais podem ser consideradas as principais responsáveis por esse crescimento, uma vez que cresceram nesse mesmo período mais de 205% e abrigam um contingente próximo a 85% do total das matrículas.

O aumento sistemático de vagas nas escolas estaduais tem contribuído para a diminuição de matrículas no curso noturno. Além disso, é possível constatar uma maior presença estudantes



na faixa etária de 15 a 17 anos, o que expressa uma diminuição da distorção série/idade.

Mesmo com a ampliação de matrículas, constatamos um descompromisso estatal com o financiamento do ensino médio. Observa-se uma realidade marcada por escolas sucateadas, professores mal pagos e em número insuficiente, ausência de bibliotecas, déficit no número de carteiras, problemas com iluminação, falta de água potável, infra-estrutura precária etc.. Problemas que enfrentam as escolas públicas brasileiras e que levam os alunos a chegarem ao final da educação básica em condições extremamente deficitárias, seja para disputar um emprego ou para continuar seus estudos.

Os dados oriundos do Exame Nacional do Ensino Médio evidenciam o quanto esse crescimento tem sido acompanhado da persistente diferença na aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais e privadas. Diferença essa que não se apresenta quando comparamos estudantes oriundos das instituições federais com os da rede privada, evidenciando que a desigual aprendizagem decorre, entre outros fatores, da falta de financiamento e de valorização dos profissionais do magistério das redes estaduais.

Por todo exposto, concluímos este trabalho destacando o fato de que há necessidade de avançarmos na definição da identidade do ensino médio e, fundamentalmente, modificarmos a sua política de financiamento.

Nos deparamos com uma situação na qual não pode persistir a visualização do ensino médio voltado para a formação profissional ou destinado à continuidade dos estudos.

A integração entre a formação profissional e a formação geral afirma-se como necessária à educação de um novo ser social. Ser que seja capaz de articular o conhecimento produzido no campo da ciência, na sua dimensão mais ampla, e ter conhecimento dos movimentos estruturadores da produção capitalista mais moderna, de forma a poder intervir nas várias áreas abertas à intervenção humana.

Cabe à escola e, particularmente ao ensino médio, garantir uma formação que esteja além daquela necessária à formação profissional específica, superando o academicismo livresco e indiferente ao ocorrido no mundo do trabalho e às necessidades econômicas dos estudantes oriundos da classe trabalhadora.

A luta e a disputa pela instauração de uma educação de caráter politécnico mantêm-se como politicamente importantes e pedagogicamente necessárias, na medida que se vislumbra a formação de pessoas para além das necessidades imediatas impostas pelo movimento do capital.

No âmbito do seu financiamento, a realidade tem demonstrado que é extremamente necessário o Governo Federal articular-se com os governos estaduais para ampliar os recursos destinados à melhoria da infra-estrutura das escolas e aos salários dos professores. A aprovação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) é um passo nesse sentido, mas ainda representa uma medida muito tímida, uma vez que os recursos que o Governo Federal disponibiliza para a sua complementação serão disputados por todas as modalidades componentes da educação básica.

Nesse sentido, entendemos ser necessário que o ensino médio seja tratado como de responsabilidade dos estados e da União – o que expressa uma concepção de responsabilização financeira da União bem diferente do definido para o Fundeb.

NOTAS:

- ¹ Este trabalho é uma versão reformulada do texto apresentado no *VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana: Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*, realizado na cidade de Buenos Aires, Argentina, entre os dias 30 de outubro e 2 de novembro de 2007.
- ² HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 6ª ed. São Paulo : Loyola, 1996; ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo**. Rio de Janeiro : Contraponto, 1996; HOBBSAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.
- ³ KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo : Cortez, 1988; FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte : Movimento de Cultura Marxista, 1994; MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 3ª ed. São Paulo : Cortez, 1994; CEPAL. **Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa**. Santiago de Chile, 1996.
- ⁴ BRASIL. Leis, Decretos. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12, ago., 1971. Seção 1. p. 6.377. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências.
- ⁵ Id. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- ⁶ Id. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 abr. 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- ⁷ Id. Decreto n.º 5.154, de 23, julho de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26, jul., 2004. p. 18, seção 1. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.
- ⁸ Em 2003, primeiro ano do governo Lula, foram realizados dois grandes encontros nacionais com a presença de pesquisadores, professores, gestores etc., com o objetivo de discutir o ensino médio e a educação profissional.
- ⁹ OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas : Alínea, 2006.
- ¹⁰ RAMOS, Cosete. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro : Qualitymark, 1992.
- ¹¹ GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília : CNTE, 1996; GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis : Vozes, 1994; GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis : Vozes, 1995; GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis : Vozes, 1998; FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (1994). **op. cit.**; RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo : Cortez, 2001.

- ¹² BRASIL. Leis, Decretos. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **op. cit.**
- ¹³ KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª ed. São Paulo : Cortez, 2002; SAVIANI, Dermeval **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro : Fiocruz. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.
- ¹⁴ LEITE, Marina Ribeiro; SAVI, Rita de Cássia Barros. Ensino de 2º grau profissionalizante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 36, p. 3-25, fev., 1980.
- ¹⁵ FRANCO, Maria Laura ; DURIGAN, Maria Inês S. O aluno de cursos profissionalizantes a nível de 2º grau: um retrato sem retoques. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 48, p. 47-56, fev. 1984.
- ¹⁶ GOMES, Cândido Alberto da Costa. Modelos de mobilidade social no Brasil: educação acadêmica e profissionalizante em perspectiva histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 40, p. 23-33, fev., 1982.
- ¹⁷ BRASIL. Leis, Decretos. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **op. cit.**
- ¹⁸ RODRIGUES, Neidson. Estado e educação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 10, p. 41-53., 1981.
- ¹⁹ CEPAL. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, 1992.
- ²⁰ OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado industrial e educação brasileira**: qualificar para competir. São Paulo : Cortez, 2005.
- ²¹ CEPAL (1992). **op. cit.**
- ²² OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas : Alínea, 2006.
- ²³ BRASIL. Leis, Decretos. Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19, out. 1982. p. 19.539, seção 1. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.
- ²⁴ BRASIL. Congresso. Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 13, set., 1996. p. 18.109, seção 2. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e da nova redação ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias.
- ²⁵ OLIVEIRA, Ramon de (2005; 2006). **op. cit.**
- ²⁶ BRASIL. Leis, Decretos. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **op. cit.**
- ²⁷ FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo : Cortez, 2005..
- ²⁸ GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1985.
- ²⁹ BRASIL. Leis, Decretos. Medida Provisória n.º 1.603, de 27, novembro de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 nov. 1997. p. 27.937, seção 1. Acresce parágrafos ao artigo 18 da Lei 9.293, de 15 de julho de 1996, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração da lei orçamentária para o exercício de 1997.
- ³⁰ BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. **op. cit.**
- ³¹ KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo : Cortez, 1997.
- ³² OLIVEIRA, Ramon de (2006). **op. cit.**; BUENO, Maria Sílvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2000; CUNHA, Luiz Antônio (2002). As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar M.L. et al. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília : Plano Editora, 2003.
- ³³ BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. **op. cit.**
- ³⁴ Id. Decretos. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. **op. cit.**
- ³⁵ FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* (Orgs.) (2005). **op. cit.**, p. 15.
- ³⁶ KUENZER, Acácia Zeneida (Org.) (2002). **op. cit.**; SAVIANI, Dermeval (1987) **op. cit.**
- ³⁷ SAVIANI, Dermeval (1987). **op. cit.**
- ³⁸ KUENZER, Acácia Zeneida (Org.) (2002). **op. cit.**

ABSTRACT

Ramon de Oliveira. *Secondary school in question: analysis of a recent history.*

The article analyzes the recent history of the Brazilian secondary school (1971-2006), using as reference the changes in the capitalist system and their implications for school pedagogic practice and the Brazilian public school financing. In that period, in addition to the substantial increase in enrolment in schools run by state governments, there was also a fertile debate on the secondary school social identity. Amidst the confrontation between academics and sectors linked to technological education, and the federal government, regarding the guarantee of not dissociating general and vocational education in secondary school, the lack of definition in relation to the secondary school social identity was maintained.

Keywords: *Secondary School; History of Education; Education Policy; Education Financing; Brazil.*

RESUMEN

Ramon de Oliveira. *La enseñanza secundaria en cuestión: el análisis de una historia reciente.*

Se analiza la historia reciente de la enseñanza secundaria brasileña (1971-2006) teniendo como referencia los cambios ocurridos en el sistema capitalista y sus implicaciones en la práctica pedagógica escolar y en la financiación de la educación pública brasileña. Se considera que durante este período, además del evidente aumento de la cantidad de inscripciones en las escuelas de la red estatal, el debate sobre la identidad social de la enseñanza secundaria fue prolífico. Es de destacar que en medio de la confrontación política entre la universidad y los sectores vinculados a la enseñanza tecnológica y el gobierno federal, se mantiene la indefinición de la identidad social de dicha enseñanza en lo relacionado con la garantía de no disociación entre la formación general y profesional en la enseñanza secundaria.

Palabras clave: *Enseñanza Secundaria; Historia de la Educación; Política Educativa; Financiación de la Educación; Brasil.*

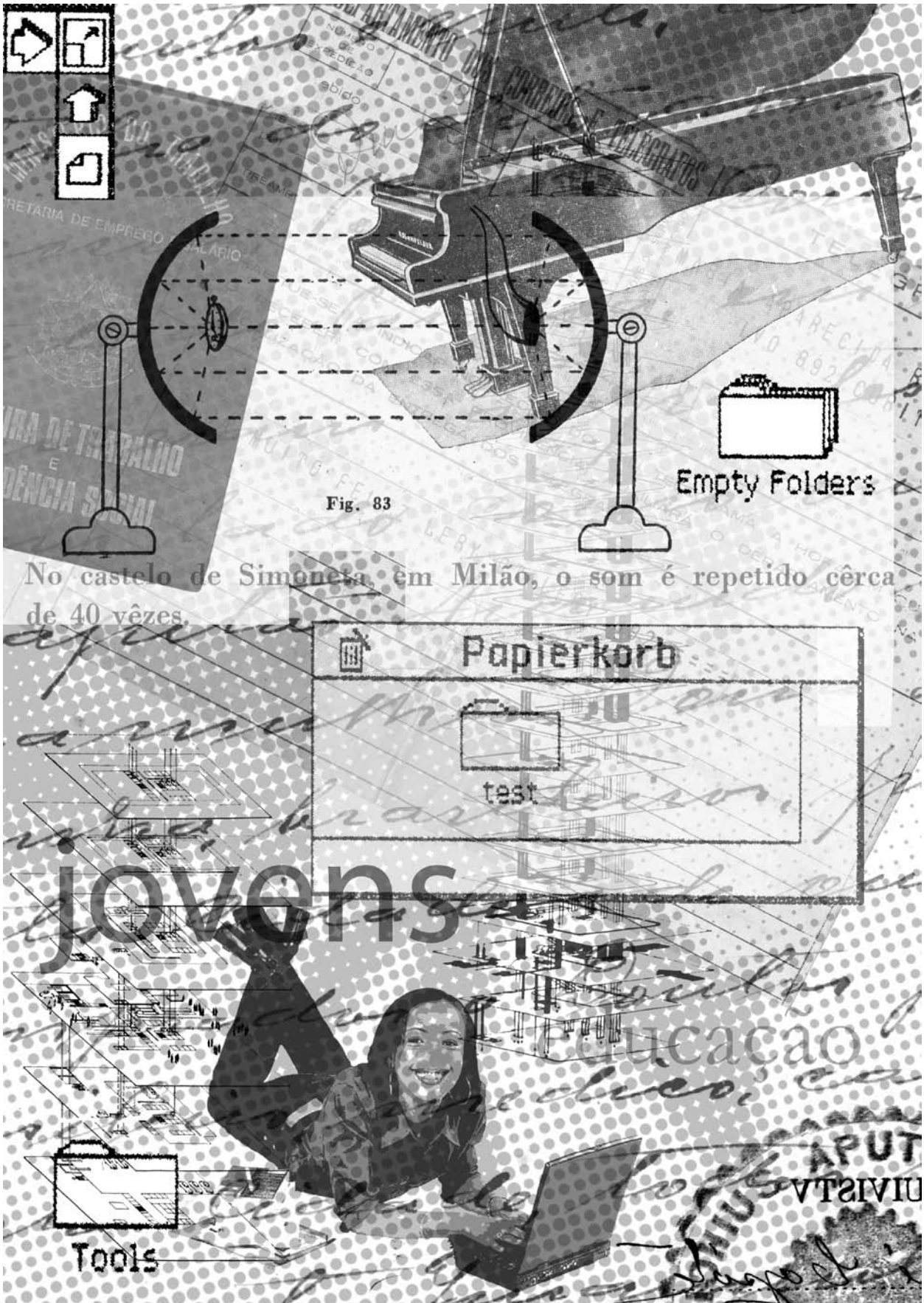


Fig. 83

No castelo de Simoneta em Milão, o som é repetido cerca de 40 vezes

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: O PROGRAMA NACIONAL DE ESTÍMULO AO PRIMEIRO EMPREGO EM DISCUSSÃO

Carlos Soares Barbosa*

Neise Deluiz**

Resumo

Este artigo analisa as ações de qualificação profissional voltadas para os jovens das camadas populares, do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), no Rio de Janeiro. Resultados de pesquisa qualitativa indicaram que essas ações encaminham os jovens aos trabalhos precários, responsabilizando-os pela não inserção no mercado de trabalho formal. Ao não propiciar a formação de sujeitos políticos e sua participação na esfera pública, se limitam aos benefícios secundários, como sociabilidade e auto-estima, cumprindo o PNPE a função reservada às políticas focalizadas de alívio à pobreza, de contenção da questão social.

Palavras-chave: Educação Profissional; Políticas Públicas; Organizações Não-Governamentais; Juventude; Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE).

1. INTRODUÇÃO

No contexto atual de estreitamento e volatilidade do mercado de trabalho, de extremas exigências de qualificações profissionais e do excedente de mão-de-obra pouco escolarizada e qualificada, um dos maiores desafios a serem enfrentados é a inserção dos jovens no mundo do trabalho, já que estes são os mais penalizados com o desemprego e com a precarização do trabalho, que se revela nos baixos rendimentos, altas jornadas de trabalho, instabilidade ocupacional, alta rotatividade e ausência de mecanismos de proteção social e trabalhista.

São os jovens na faixa etária de 15 a 24 anos das camadas populares os mais atingidos pelas mudanças no mundo do trabalho, pelas fragilidades do sistema educacional e os mais destituídos de apoio de redes de proteção, encontrando-se em maior estado de vulnerabilidade social. Entre os principais problemas com os quais os jovens brasileiros se deparam hoje estão: o acesso restrito à educação de qualidade, as frágeis condições para a permanência no sistema escolar, a dificuldade de se inserirem no mercado de trabalho formal, a luta pelo primeiro emprego

e a inadequada qualificação profissional. Tais dificuldades reforçam a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para o aumento da escolaridade do jovem, a qualificação profissional, a participação social, a garantia do primeiro emprego – a fim de proporcionar-lhe experiência profissional –, além de uma política integrada de proteção social.

Entre as políticas públicas do atual Governo Federal em relação à qualificação profissional de jovens trabalhadores, privilegiamos como foco de estudo o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE)¹, que em uma de suas linhas de ação – o Consórcio Social da Juventude (CSJ)² –, promove ações de qualificação profissional através de uma rede de organizações não-governamentais em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

Este artigo tem como objetivo identificar as finalidades das ações de qualificação profissional na concepção das ONGs participantes do Programa; a qualidade pedagógica dessas ações; e sua efetividade social e política, isto é, os impactos que ocasionaram no desenvolvimento da dimensão econômica (trabalho e renda), da dimensão comunitária (participação na comunidade) e da dimensão político-social (exercício da cidadania), na perspectiva de alunos e egressos dos cursos.

O artigo tem o propósito de apresentar os resultados de pesquisa desenvolvida com ONGs participantes do PNPE/CSJ no Rio de Janeiro³, em 2006-2007 e, para isso, a exposição buscará articular os três eixos fundamentais da investigação: educação de jovens e adultos / educação profissional; ONGs e a parceria público-privado; e a relação juventude e trabalho, no contexto das reformas políticas, econômicas e sociais engendradas no Brasil

* Historiador, graduado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (Unesa). Prof. de História das redes municipal e estadual de ensino do Rio de Janeiro e integrante da equipe de formadores de educadores e coordenadores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) pela Fundação Darcy Ribeiro. E-mail: soares-carlos@ig.com.br.

** Socióloga, doutora em Educação pela UFRJ. Prof.^a do Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa). Prof.^a adjunta (aposentada) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: ndeluiz@uol.com.br.

com a reestruturação do capital, que se intensificou a partir da última década do século passado.

As políticas de Educação de Jovens e Adultos a partir dos anos 1990: focalização, descentralização e desregulamentação

No Brasil, a educação básica de jovens e adultos tem sido marcada pela falta de compromisso político por parte do Poder Público, considerada uma educação paralela à educação elementar comum. As reformas constitucionais implementadas na década de 1990, por meio de Projetos de Leis e Decretos, assim como a LDB em vigor (Lei nº 9394/96), complementaram o movimento de reforçar a educação de jovens e adultos (EJA) como uma educação de segunda classe (SAVIANI, 1997)⁴, se tomarmos como base a análise das políticas públicas em vigor nos últimos anos.

Alguns autores, como Ventura (2001)⁵ e Romão (2002)⁶, ressaltaram a constituição de uma nova identidade da EJA ao longo dos anos de 1990, quando passou a ser caracterizada, segundo Di Piero (2001)⁷, pelos cursos de qualificação profissional de curta duração, focados nos segmentos mais vitimados pelo atual modelo de acumulação do capital. Esta (re)configuração identitária da EJA e suas conseqüentes finalidades tornam-se mais compreensivas quando as analisamos frente ao conjunto de mudanças econômicas e políticas postas em prática no Brasil com a adoção das políticas neoliberais.

Essas políticas tiveram início no governo de Collor de Melo e foram intensificadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso, como condicionalidade imposta para a renegociação da dívida externa e o retorno do país ao sistema financeiro internacional (FIORI, 1997)⁸. Cumprindo os postulados do Consenso de Washington, a Reforma do Estado Brasileiro foi pensada e articulada como meio de possibilitar lucros cada vez mais crescentes ao capital (MONTAÑO, 2007)⁹. Para os seus formuladores, a justificativa para a retirada da ação estatal dos setores sociais (saúde e educação), culturais, de proteção ambiental e de pesquisa científica e tecnológica era de que tais serviços ganhariam qualidade e eficiência, se saíssem do âmbito do Estado e ficassem sob a responsabilidade de organizações sociais públicas não-estatais (BARRETO, 1999)¹⁰, voltadas ao atendimento do interesse público. Defendiam, assim, uma nova relação entre Estado e sociedade civil por meio da parceria público-privado.

A área social sofreu profundamente os impactos das reformas, uma vez que a redução dos gastos públicos significou, na prática, a redução dos gastos sociais, gerando conseqüências graves para as camadas populares, como deterioração das suas condições

de vida e do trabalho, desemprego, crescimento do mercado informal de trabalho, exploração do trabalho infanto-juvenil, entre outras. Diante da crescente pauperização de enormes parcelas da sociedade, o “Estado passou a desenvolver políticas sociais focalizadas, atuando apenas – por meio de medidas compensatórias – nas conseqüências sociais mais extremas do capitalismo contemporâneo” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005)¹¹.

Essas políticas visam o alívio à pobreza, ou seja, “a retirada da condição de miséria daqueles que sequer conseguiram alcançar as condições mínimas de sobrevivência”¹², com o propósito de impedir que as péssimas condições de sobrevivência de uma parcela significativa da população causem convulsões sociais e protestos que venham gerar obstáculos à governabilidade, assim como à expansão e acumulação do capital. Não mais orientadas pela lógica do cidadão detentor de direitos, mas sim pela lógica do cidadão-consumidor, as políticas focais não visam à superação da condição de dependência dos indivíduos às políticas de caráter assistencialistas e nem a sua integração à sociedade salarial através do emprego formal, mas sim a sua inserção na sociedade do não-emprego¹³.

A educação não ficou ilesa a este contexto de reformas. As políticas educacionais passaram a exigir da educação produtividade, eficiência e qualidade, obtidas por meio da relação custo-benefício. Para os *experts* das agências internacionais, os países pobres deveriam investir naquilo que auferisse maiores ganhos futuros. Para eles, o maior retorno não viria com o investimento na escolarização de jovens e adultos, ou no ensino médio, tecnológico e superior, mas sim na educação básica de crianças e adolescentes e na qualificação profissional inicial. Mas não em uma formação profissional cara e prolongada.

Muitas mudanças marcaram a educação de jovens ao longo da década de 1990, período em que essa modalidade foi se esvaziando como política de Estado. Tal esvaziamento faz parte de um projeto que desloca uma parcela do atendimento de jovens e adultos para o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), ampliando sua linha de atuação com a escolarização e a formação profissional do trabalhador. Isso foi uma das conseqüências das alterações efetuadas na formação profissional e na educação de jovens e adultos, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e do Decreto nº 2208/97¹⁴.

A dispersão das políticas e de ações entre os setores público e





*o conceito de público
foi sofrendo alterações
profundas, principalmente
com a desresponsabilização
do Estado na execução
de políticas sociais e o
descompromisso com a
garantia dos direitos sociais.*

privado foi uma das marcas das políticas de educação de jovens e adultos durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso. Através do Plano Nacional de Qualificação Profissional (Planfor), o atendimento às demandas por qualificação de uma população jovem e adulta de baixa escolaridade se deu por uma rede de qualificação profissional formada por cursos de nível básico, fragmentados e de curta duração, dissociados da educação básica e de uma política de formação continuada, tendo sua execução deixada a cargo de diversas instituições da sociedade civil como ONGs, sindicatos, entidades religiosas, entre outras.

Com a mudança do governo federal, o Planfor foi substituído, em 2003, pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ), que buscava a superação da condição de política compensatória (BRASIL/MTE/SPPE/DEQ, 2003)¹⁵. Para isso, o governo, através do MTE, admite o problema do emprego como uma questão social e a qualificação profissional na perspectiva do direito social, devendo ser objeto de uma política nacionalmente articulada e controlada socialmente. Mais do que uma ação formativa de conteúdo técnico, visando tão somente uma inclusão produtiva, a qualificação deveria orientar-se para a busca de uma inclusão cidadã (OLIVEIRA, 2007)¹⁶.

Não obstante o caráter recente dos dados dos dois mandatos do governo em relação às políticas de educação profissional de jovens e adultos, o que tem se verificado até o momento é que as propostas contidas no PNQ, na prática, caminharam em outra direção. A política de educação profissional tem se processado mediante programas focais e contingentes, resultando em mera oportunidade de certificação, sem assegurar nem inclusão, nem permanência. Uma outra característica dos programas do governo atual é a continuidade do sistema de parceria público-privado, embora negado no plano do discurso. O que se verifica é o crescente repasse de recursos públicos para o setor privado justificado pela impossibilidade do Estado em cumprir com suas funções (KUENZER, 2006)¹⁷.

Quanto à educação profissional de jovens e adultos, permanecem as lacunas constatadas no Planfor e criticadas pelos formuladores do PNQ, tais como a desarticulação das políticas públicas de qualificação com as de educação; repasse dos recursos públicos ao setor privado; o mau uso destes recursos diante das fragilidades e deficiências no sistema de planejamento, monitoramento e avaliação; ênfase nos cursos de curta duração, voltados ao tratamento fundamentalmente das habilidades específicas; segmentação e desarticulação das políticas públicas, desenvolvidas por diversos Ministérios (Educação, Trabalho e Renda, Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento e Combate à Fome), que disputam, muitas vezes, o mesmo público, através de diversas ações¹⁸, que a nosso ver, em grande medida, se vinculam às políticas de alívio da pobreza.

As ONGs e educação: a parceria privilegiada

O crescimento das ONGs e sua parceria com o Estado são fenômenos globais, iniciados nos países centrais do capitalismo mundial na década de 1980. A adesão do Brasil ao sistema de parceria público-privado se explicita no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e, em especial, por meio da Medida Provisória nº 1.591/97¹⁹, que dispõe, entre outras coisas, sobre a criação do Programa Nacional de Publicização²⁰ e a qualificação de entidades como organizações sociais. A partir dela, o conceito de público foi sofrendo alterações profundas, principalmente com a desresponsabilização do Estado na execução de políticas sociais e o descompromisso com a garantia dos direitos sociais. Baseando-se em resultados e reduzindo direitos em serviços, no qual o cidadão transforma-se em cliente-consumidor, a transferência de dinheiro público para as entidades do “Terceiro Setor” não só altera a relação cidadão-Estado, uma vez que as demandas passam a se dirigir à justiça social, e não mais aos órgãos da administração estatal, como também reduz o espaço público do cidadão ao reduzir o seu poder de negociação (GOHN, 2002)²¹.

O sistema de parceria também ocorreu nos programas de educação profissional de nível básico do Ministério do Trabalho (MTE), na vigência do Planfor e, posteriormente, do PNQ. Ainda que o envolvimento entre ONGs e educação não seja um episódio exclusivo da década de 1990, a participação dessas organizações no campo educacional se intensifica legalizada pela nova LDB. Desde então, as ONGs se voltaram para a qualificação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade, junto com outras organizações da sociedade civil, como sindicatos, instituições empresariais, escolas técnicas públicas e privadas, entre outras (DELUIZ; GONZALEZ; PINHEIRO, 2003)²². A atuação das ONGs nas ações de qualificação profissional se intensificam neste Governo com a implementação do Consórcio Social da Juventude (CSJ), uma das linhas de ação do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE).

Como se pode observar, descentralização (da gestão e do financiamento), focalização (dos programas e populações beneficiárias), privatização dos serviços e desregulamentação se tornaram características das políticas vinculadas a EJA nas



O desemprego dos jovens é um dos mais graves problemas da atualidade, pois a dramática situação da falta de postos de trabalho e as dificuldades de acesso à rede de proteção social transformam a fase da juventude em uma etapa de incerteza.

últimas décadas (DI PIERRO, 2001)²³. Mas que formação tem sido oferecida aos trabalhadores? A que interesse ela atende?

Trata-se de uma formação aligeirada, fragmentada e voltada às demandas do mercado. Contrários a essa concepção de educação, Marx (1978)²⁴ e Gramsci (1995)²⁵ concebiam uma formação omnilateral, isto é, que possibilitasse o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Para isso, faz-se necessário o rompimento de uma educação instrumental, especializada e tecnicista, uma vez que não vislumbra o Homem na sua totalidade e sim o “aperfeiçoamento” da mercadoria – força de trabalho. Uma educação discriminatória, visto que reforça e perpetua as desigualdades, na medida em que, sendo unilateral, se preocupa apenas com um aspecto da formação.

Gramsci (1995)²⁶ denuncia que as escolas “preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos tomam a frente da escola formativa”. Neste sentido, defende a educação politécnica, isto é, uma educação que se apoia na concepção de que as relações de trabalho são também relações pedagógicas, não se reduzindo a um mero instrumento útil de preparação para o trabalho, mas sim a um processo de busca com fins à superação da alienação do trabalho. Para tanto, a escola deve assegurar “a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral, necessária ao fim de governar”²⁷ e se orientar para a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com vistas à construção de projetos contra-hegemônicos.

Juventude e trabalho: o desafio do primeiro emprego

O desemprego dos jovens é um dos mais graves problemas da atualidade, pois a dramática situação da falta de postos de trabalho e as dificuldades de acesso à rede de proteção social transformam a fase da juventude em uma etapa de incerteza.

Ainda que o desemprego seja um problema geral desde os anos 1990, pesquisa realizada em 2005 pelo Dieese²⁸ mostra que no Brasil, num universo com 3.241 milhões de trabalhadores sem emprego com mais de 16 anos, 1.473 milhão está na faixa etária entre 16 e 24 anos, o correspondente a 45,5% do total. Também são bastante reveladores os números sobre o desemprego juvenil no primeiro mandato do Governo atual (2003-2006). De acordo com o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged)²⁹, apenas 15% das novas oportunidades que surgiram nesse período foram ocupadas por pessoas na faixa etária de até 24 anos. A Síntese dos Indicadores Sociais / IBGE³⁰ de 2006 mostrou que, de 2004 para 2005, a taxa de desemprego subiu de 18,9% para 20,8% entre jovens de 10 a 17 anos, e de 16,9% para 17,8%, entre jovens de 18 a 24 anos.

Entre as maiores dificuldades dos jovens está a conquista do primeiro emprego, uma vez que se encontram nas piores condições de competição em relação aos adultos que, com frequência, acabam preenchendo as vagas antes mesmo de serem acessadas pelos jovens, já que possuem, na maioria das vezes, escolaridade mais elevada, alguma experiência profissional e qualificação. Assim, no primeiro mandato do Governo Lula, só uma em cada dez vagas com carteira assinada abertas no Brasil foi ocupada por alguém que procurava se colocar no mercado pela primeira vez (POCHMANN, 2007)³¹.

As dificuldades dos jovens de inserção no mercado de trabalho formal vêm se agravando ao longo da década de 1990. Pochmann (2000)³² salienta que durante essa década, no Brasil, as ocupações por conta própria foram as mais geradas para os jovens. Elas tiveram um aumento de 51%, ao passo que o emprego assalariado para os jovens foi reduzido em 22,8%. Embora a redução do emprego assalariado tenha ocorrido de maneira generalizada, ele encontra-se fortemente presente entre os jovens, tornando-se a ocupação autônoma a possibilidade cada vez mais viável de inserção dos jovens no mercado de trabalho. No final do século passado, a média entre dez ocupados com idade entre 15 e 24 anos era de quatro autônomos para seis assalariados, vivendo toda a precariedade do trabalho autônomo: baixos rendimentos, instabilidade ocupacional, altas jornadas de trabalho, alta rotatividade e ausência de mecanismos de proteção social e trabalhista.

Quanto à escolaridade da população juvenil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2005 *apud* SALGADO, 2005)³³, realizada em 2003, revelou que, dos 23,4 milhões de jovens de 18 a 24 anos, 15,4 milhões estavam fora da escola, sendo que 4,9% (em torno de 753,4 mil) eram analfabetos e 35,3% (5,4 milhões) não haviam concluído o ensino fundamental. Precocemente afastados da escola, grande parte dos jovens de 18 a 24 anos também não estavam inseridos no mercado de trabalho formal e, dentre esses, 14 milhões (60%) desenvolviam algum tipo de ocupação.

A passagem do jovem da escola para o mundo do trabalho é determinada pelas dificuldades da sobrevivência da família. Geralmente, quanto menor a renda familiar, maior a proporção de jovens que precisam trabalhar. Por outro lado, as mudanças realizadas no mundo do trabalho têm alterado as exigências para

a entrada no mercado, tornando cada vez mais prementes as necessidades de jovens e adultos trabalhadores em aumentar sua escolaridade e qualificar-se profissionalmente, o que procuram fazer, dentre outras formas, por meio de projetos ou programas estatais desenvolvidos em parceria com organizações da sociedade civil, como é o caso do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE).

2. AS ONGS NO CAMPO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: O PNPE/CSJ EM DISCUSSÃO

As entidades executoras investigadas³⁴, participantes do PNPE / Consórcio Social da Juventude no Rio de Janeiro, apresentam algumas diferenças quanto à prática e à forma de gestão. Embora haja uma referência comum a seguir, estipulada pelo MTE, não se pode falar das entidades de modo único, isto é, como se as entidades operassem no Consórcio de forma semelhante. Alguns fatores são relevantes para essa diferenciação:

- (1) O perfil das entidades e dos educadores, sua missão e os posicionamentos políticos e ideológicos dos seus gestores.
- (2) O critério de seleção dos jovens. Há entidades cuja demanda é quatro vezes maior do que o número de vagas oferecidas, o que a leva realizar uma seleção não baseada somente na condição de vulnerabilidade dos inscritos, mas sim em outros critérios, como prova escrita, dinâmica de grupo, entrevista coletiva e/ou prioridade aos que possuem ensino médio completo ou estejam cursando o terceiro ano. Por outro lado, há entidades em que a demanda é menor do que as vagas oferecidas e, para que o curso não deixe de ser realizado, matriculam todos os jovens que se procuram, independente se eles se enquadram ou não no perfil priorizado pelo Consórcio.
- (3) O local onde o curso é realizado. Há cursos que são oferecidos dentro da comunidade onde mora a maioria dos jovens participantes do Programa. Nestes, o grau de relacionamento entre eles, de cumplicidade ou de animosidade, é bem maior do que nos cursos oferecidos na área central da cidade, que aceitam jovens oriundos de diferentes regiões da cidade.
- (4) As oficinas oferecidas. Há cursos que exigem dos jovens uma comunicação maior e o trabalho em equipe, ao passo que outras requerem um comportamento mais individualizado.

Reconhecer as diferenças entre as entidades executoras investigadas não significa dizer que elas não apresentem pontos convergentes. São esses traços comuns em relação às finalidades e à qualidade pedagógica das ações de qualificação profissional na concepção das entidades executoras que ressaltaremos a princípio.

Objetivos e finalidades das ações de qualificação profissional na concepção das entidades executoras

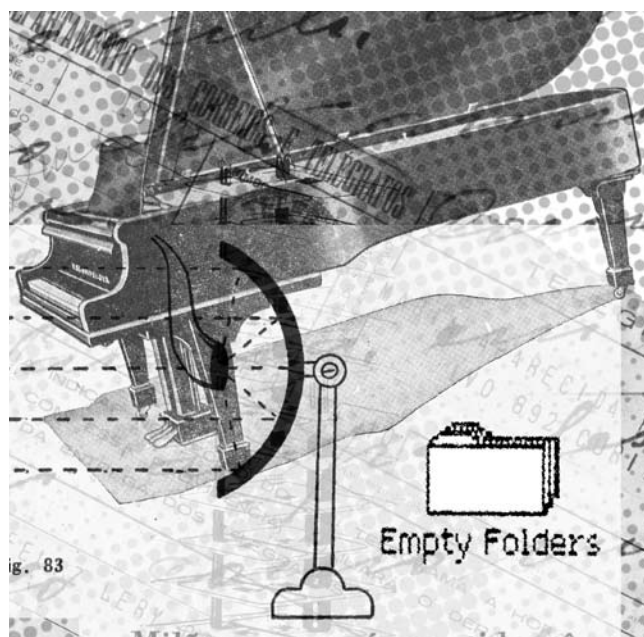
Reconhecendo o emprego juvenil como um dos principais desafios do Governo Lula, o Programa Nacional de Estímulo ao

Primeiro Emprego / Consórcio Social da Juventude tem como foco “o fomento à geração de postos de trabalho formais e preparação para o primeiro emprego” (BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Termo de Referência**, 2003)³⁵. Para isso, as entidades conveniadas têm o dever de inserir, no mínimo, 30% dos jovens nele matriculados, após a conclusão de no mínimo 80% da carga horária prevista para as ações de qualificação. Para o MTE, o primeiro emprego não se restringe ao emprego de carteira assinada e aos demais direitos trabalhistas garantidos. As diversas modalidades do mercado informal – trabalho autônomo, prestação de serviços, cooperativismo, empreendedorismo, serviço temporário e estágios –, são consideradas na referida porcentagem.

A inserção no mercado formal é uma das principais dificuldades apontadas pelos coordenadores das entidades pesquisadas, principalmente dos jovens que possuem baixa escolaridade e não têm experiência profissional. Essas dificuldades são ressaltadas por Mesquita (2006)³⁶ quando aponta que o PNPE estimulou 38 mil empregos desde 2003, enquanto o universo no país é de quatro milhões de jovens desempregados. Segundo o autor, os contemplados pelo Programa trabalham por um ano e ainda assim encontram dificuldades de inserção no mercado, pois não há uma política de continuidade.

Diante disso, e em consonância com os objetivos do Consórcio Social da Juventude³⁷, a promoção de atividades autônomas e o despertar do espírito empreendedor são as finalidades principais da qualificação profissional para as entidades investigadas. Observando os cursos oferecidos – serigrafia, manicure, artesanato, marcenaria, construção civil, gastronomia, fotografia, dança, teatro, educadores sociais –, percebe-se que eles conduzem para esse fim.

Para justificar o empreendedorismo como o caminho viável de inserção dos jovens no mercado de trabalho, os agentes das entidades investigadas utilizam-se da idéia de que a qualificação



profissional garante aos trabalhadores melhores chances no mercado, embora, após as mudanças ocorridas com a reestruturação produtiva não haja mais como garantir a linearidade entre qualificação e inserção no mercado de trabalho, como já ressaltaram Frigotto (1998)³⁸, Del Pino (2002)³⁹ e Castel (1998)⁴⁰. Tal discurso alimenta a falsa crença de que o problema do desemprego reside na desqualificação dos trabalhadores, isto é, de que trabalho não falta, o que falta são trabalhadores qualificados, atribuindo-se, assim, a responsabilidade pela inserção profissional aos próprios indivíduos.

Sem questionar as causas estruturais do desemprego e as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, e sem mencionar a falta de uma política pública efetiva de geração de empregos, trabalho e renda, parte-se do pressuposto que as dificuldades de inserção no mercado para os jovens são proporcionalmente minimizadas quanto mais eles se qualificam. A idéia fomentada é a de que eles estão se auto-investindo, posto que os indivíduos devem se capacitar para serem empregáveis. Na concepção das entidades investigadas, para garantir a empregabilidade os jovens devem investir no seu nível de capital humano que, segundo Davenport (*apud* PIRES, 2005)⁴¹, agora compreende “capacidade (entendida como conhecimento, habilidade e talento), comportamento (formas observáveis de agir que contribuem para a realização de uma tarefa) e empenho (aplicação consciente de recursos mentais e físicos para determinado fim)”. Desse ponto de vista, não há mais mercado de trabalho, mas sim “mercado de capital humano”⁴², onde cada trabalhador é um empreendedor: ganha mais se investe mais.

Ainda que as dificuldades da conquista do primeiro emprego e a precarização do trabalho se acentuem na medida em que as práticas neoliberais se tornam hegemônicas, as análises dos grupos focais realizados com os jovens vão ao encontro do resultado das pesquisas de Guimarães (2005)⁴³ e Batista (2007)⁴⁴, que apontam o quanto o trabalho é uma categoria central para os jovens. É na esperança da obtenção do primeiro emprego – com carteira assinada e os demais direitos trabalhistas garantidos – que os jovens participam do Programa. Suas expectativas, no entanto, são frustradas desde o momento de sua entrada, quando os gestores das entidades afirmam não haver como garantir a esperada inserção.

Nesse sentido, diante da impossibilidade de satisfação de empregos e em meio à crise da sociedade salarial (CASTEL, 1998)⁴⁵, as entidades investigadas buscam adequar os alunos ao contexto do não-emprego, fomentando o protagonismo juvenil e a busca de novas alternativas, como o empreendedorismo e

o cooperativismo, como os caminhos viáveis de sua sobrevivência. Nas entrevistas realizadas com as coordenadoras, todas constataram a crescente seletividade do mercado e as mudanças operadas no mundo do trabalho sem, contudo, apontar suas causas estruturais. Naturalizam as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e, como tal, não vislumbram quaisquer possibilidades de alteração do modelo socioeconômico constituído.

Isso significa que as entidades operam, em parte, pela lógica da racionalidade instrumental apontada por Singer (1996)⁴⁶, à medida que baseiam suas ações na mudança de comportamentos e valores que levam os jovens a se tornarem empregáveis, adequando-se à competitividade e à seletividade do mercado.

As entidades cumprem a função reservada à educação no sistema capitalista, como salienta Mészáros (2005)⁴⁷, de internalizar nos indivíduos os valores do sistema a fim de criar um consenso, levando-os a defender como seus os interesses do capital.

Não tendo as entidades o compromisso de inserção para com todos os participantes do Programa e agindo mais na aparência do que na essência sobre a análise da crescente restrição dos postos de trabalho e as finalidades da qualificação profissional, a inserção de alguns interfere na subjetividade dos jovens não selecionados, levando-os muitas vezes a se auto-culpabilizarem por sua não inserção, pelo seu fracasso, já que, segundo a retórica neoliberal, no mercado todos têm a mesma chance de oportunidade, tratando-se tão somente de uma questão de mérito, competência e talento.

Apesar das coordenadoras afirmarem que as ações de qualificação profissional têm como objetivos, além do conhecimento técnico do ramo es-

tudado, a construção da “consciência crítica” e a inclusão social, no PNPE/CSJ as ações visam instrumentalizá-los no caminho da empregabilidade, além de fomentar outras formas de inserção como meio de driblar as restrições do mercado formal. As ações educativas se realizam mais na perspectiva de adaptação dos jovens ao modelo econômico vigente e aos trabalhos precarizados que demandam pouca qualificação e baixa escolarização.

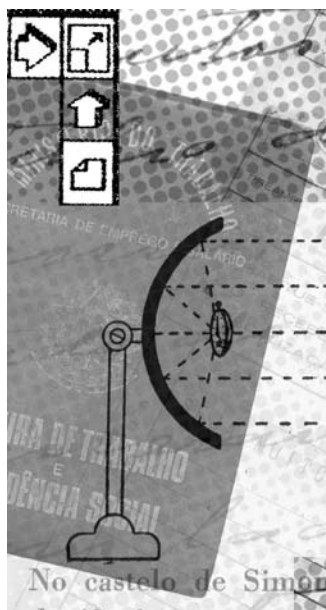
Qualidade pedagógica das ações de qualificação profissional

O estímulo à elevação da escolaridade é um dos objetivos do Consórcio Social da Juventude. Assim, para que o jovem possa participar do PNPE, além não ter tido vínculo empregatício anterior e de ser membro de família com renda mensal *per capita* de até meio salário mínimo, é preciso que esteja matriculado e

● ● ●

Tal discurso alimenta a falsa crença de que o problema do desemprego reside na desqualificação dos trabalhadores, isto é, de que trabalho não falta, o que falta são trabalhadores qualificados, atribuindo-se, assim, a responsabilidade pela inserção profissional aos próprios indivíduos.

■



freqüentando regularmente estabelecimento de ensino fundamental ou médio, cursos de Educação de Jovens e Adultos, ou ainda que tenha concluído o ensino médio, entre outras exigências. Apesar disso, o Programa não prevê uma articulação com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, permanecendo a “divisão de tarefas” entre o MTE e o MEC em relação às políticas de Educação de Jovens e Adultos.

A permanência dessa divisão entre as políticas públicas dos referidos ministérios promove a continuidade da segmentação na educação

profissional, apontada por Kuenzer (1999)⁴⁸, em que é oferecida para a grande maioria – excluída do emprego ou submetida a trabalhos precarizados –, formação simplificada, de curta duração e baixos custos, ao passo que a oferta de educação científico-tecnológica mais avançada fica restrita a um pequeno número de trabalhadores.

Analisando as políticas de educação profissional do Governo Lula, Leher (2005)⁴⁹, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005)⁵⁰ evidenciaram que apesar da edição do Decreto nº 5154/04⁵¹ a política de integração entre a educação básica e a educação profissional não é prioridade do novo Governo. Logo, o estímulo ao aumento da escolaridade é tão somente um princípio norteador na perspectiva do capital humano, onde o conhecimento torna-se a variável estratégica do mercado e da competição capitalista.

Com duração total de cinco meses⁵², as atividades educacionais no PNPE/CSJ são normalmente desenvolvidas dentro da lógica da fragmentação, sendo os primeiros meses reservados para a qualificação básica⁵³, cuja carga é de 200 horas. Como os cursos se desenvolvem através de módulos, os jovens têm contato com diversos educadores contratados para trabalhar determinados conteúdos.

Em relação à parte específica, não existe um material próprio para as oficinas, e as aulas são predominantemente baseadas no fazer, na prática. Já em relação à qualificação básica, embora haja um material comum a todas as entidades executoras – os Cadernos Pedagógicos⁵⁴ –, o planejamento não é elaborado a partir desse material, mas sim de acordo com a concepção pedagógica de cada entidade, que se utiliza de outros recursos para facilitar a compreensão do conteúdo trabalhado.

As metodologias utilizadas pelas entidades executoras valorizam o conhecimento prévio dos jovens. Entendem que estes, embora possuam graus de escolarização diferentes, têm um conhecimento acumulado na sua experiência histórica. Metodologicamente, todas as entidades executoras pesquisadas afirmaram seguir a linha construtivista, em que, a partir do levantamento dos

conteúdos trazidos pelos jovens, os professores os conduzam a descobrir o que realmente estão mais propostos a fazer.

A princípio, pode se ter a impressão de que o processo educativo concilia ciência e trabalho (dimensão técnico-científica), uma vez que a qualificação básica pauta-se no apoio à elevação da escolaridade e no trabalho através de temas transversais. Entretanto, por meio das observações de algumas aulas e pela coleta de dados com os diversos sujeitos da pesquisa, constata-se que a qualificação profissional no Consórcio não se conduz no viés da matriz crítica de Marx (1978)⁵⁵ e Gramsci (*apud* MANACORDA, 1990)⁵⁶, mas sim na perspectiva de Smith (1985)⁵⁷, ou seja, uma educação mínima necessária para que não se coloque em risco a ordem econômico-social.

Um curso de cinco meses tende mais ao disciplinamento do trabalhador à ordem econômica – o que seria possibilitado com a superação do empobrecimento cultural, posto que “*um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso*” (Smith, 1985)⁵⁸ –, do que à formação de intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras, como propõe Gramsci (1995)⁵⁹.

Apesar disso, as coordenadoras afirmam que os cursos têm, também, a finalidade da construção do que chamam de “*consciência crítica*”, que é desenvolvida mais enfaticamente durante a formação básica, nas “*aulas de cidadania*”. As aulas de ética e cidadania são mais enfatizadas pelas entidades (X,Y) que têm como missão a formação política dos sujeitos e a formação de lideranças locais, ao passo que as aulas de Língua Portuguesa e Matemática são mais priorizadas por aquela entidade (Z) em que a qualificação e a geração de renda são a missão principal. No entanto, apesar das discussões sobre o mercado de trabalho, sua seletividade e as dificuldades encontradas pelos jovens na obtenção do primeiro emprego ocorrerem no módulo de cidadania, elas se dão mais

• • •

As metodologias utilizadas pelas entidades executoras valorizam o conhecimento prévio dos jovens. Entendem que estes, embora possuam graus de escolarização diferentes, têm um conhecimento acumulado na sua experiência histórica.

na perspectiva da constatação e adaptação a essas dificuldades do que na investigação das suas causas estruturais.

Nesse sentido, pela análise do material didático e pelos depoimentos coletados, a compreensão de cidadania não é da cidadania pautada no incentivo dos jovens à participação política na esfera pública, mas sim, como afirma Gohn (2002), da “*cidadania outorgada, de cima para baixo, que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços de forma assistencial, em que os novos cidadãos se transformaram em clientes de políticas públicas administradas pelas entidades do Terceiro Setor*”⁶⁰.

Ainda que o Programa reserve a carga horária de 200 horas para a qualificação básica, ele não se operacionaliza de forma “*desinteressada*”, como Gramsci (1995)⁶¹ pensava a formação dos trabalhadores, isto é, despida do utilitarismo que visa apenas à formação rápida da mão-de-obra minimamente qualificada para o trabalho técnico. Portanto, mesmo que valorizem o conhecimento do aluno e integrem-no ao processo pedagógico, como se pretende na escola unitária, ainda que se tente conciliar o *homo saber* e o *homo faber*, ao garantir carga horária equivalente para a qualificação básica e específica, os cursos não se estruturam na perspectiva de uma educação integral e omnilateral.



“a função das ONGs na parceria público-privado é servir de amortecedor das pressões populares”, redirecionando as demandas dos trabalhadores não mais aos órgãos da administração estatal, cabe-nos indagar até que ponto elas estão comprometidas com a transformação social e suas ações educacionais voltadas para a formação dos intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras.

A qualificação desenvolvida no PNPE/CSJ, orientada para o desenvolvimento de competências flexíveis e empregáveis (DELUIZ, 2004⁶²; KUENZER, 1999⁶³), e que capacita os jovens para ocupações com relações de trabalho precarizadas, não está voltada para desenvolver nesses trabalhadores um processo formativo integral na perspectiva da superação do trabalho alienado e nem preocupada com a formação “*de um novo tipo de homem, um intelectual que seja especialista e ao mesmo tempo dirigente*” (MANACORDA, 1990)⁶⁴.

Pelo exposto, embora as entidades executoras orientem sua prática pedagógico-metodológica para a valorização da diversidade cultural, étnica, regional e de gênero e desenvolvam as temáticas do trabalho e da cidadania, conforme proposto no PNQ, não são abordadas questões críticas sobre o mundo do trabalho ou as relacionadas às desigualdades sociais geradoras da exclusão.

Como afirma Gohn (2002)⁶⁵, essas entidades atuam para incluir no sistema econômico atual, de forma precária e sem direitos sociais, os excluídos do modelo econômico. Cumprem a função reservada à educação na sociedade capitalista e denunciada por Mézáros (2005)⁶⁶, que é a de internalizar nos indivíduos os valores do capital, a fim de legitimar a posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, induzindo-os, através de condutas certas e expectativas adequadas, a um conformismo generalizado. Desse modo, como esperar que os jovens sejam estimulados à crítica ao modelo socioeconômico e discutam perspectivas de mudanças se os gestores e coordenadores das entidades executoras assumem o discurso conformista de que não há mais possibilidade de mudanças?

Efetividade social e política das ações de qualificação profissional

O PNPE/CSJ, na sua essência, não se diferencia das políticas implementadas na década de 1990, sob viés neoliberal. Assim como as políticas focalizadas, o PNPE também centra sua atenção nos mais vulneráveis e, ao oferecer bolsa auxílio de R\$ 120,00 aos jovens participantes, segue o formato das políticas sociais que, como nos mostraram Oliveira e Duarte (2005)⁶⁷, passaram orientar-se por meio da articulação, não mais entre trabalho e renda, mas sim entre renda e educação.

No grupo focal realizado com os egressos constatamos que a efetividade social e política das ações realizadas pelas entidades participantes do Consórcio restringem-se a benefícios secundários, como maior sociabilidade, responsabilidade e auto-estima, já que o curso não rendeu nenhuma oportunidade de emprego, trabalho e renda para a maioria dos jovens participantes.

Desmistificada a idéia de que o Programa garante a inserção dos jovens no seu primeiro emprego no mercado formal, a qualificação passa a ter um caráter mais voltado para a mudança de comportamentos sociais, em face da situação de risco e vulnerabilidade em que se encontra a maioria desses jovens. Neste sentido, os temas transversais: ética, cidadania, valores humanos, meio ambiente, sexualidade, violência, igualdade racial e equidade de gênero, são trabalhados na perspectiva da mudança de ati-

tudes e comportamentos, como o respeito à diversidade (étnica, cultural, regional, sexualidade e gênero), o convívio com as diferenças, o respeito ao próximo, entre outros temas. É uma mudança de comportamento que pode ter, sem dúvida, reflexo na minimização das vulnerabilidades desses jovens em relação à violência.

Concordando com a premissa posta por Montañó (2007)⁶⁸ de que *“a função das ONGs na parceria público-privado é servir de amortecedor das pressões populares”*, redirecionando as demandas dos trabalhadores não mais aos órgãos da administração estatal, cabe-nos indagar até que ponto elas estão comprometidas com a transformação social e suas ações educacionais voltadas para a formação dos intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras. Sobrevivendo cada vez mais com os recursos advindos do Estado, estariam as ONGs engajadas na elaboração de um projeto contra-hegemônico de sociedade⁶⁹ em que se opera a hegemonia do trabalho sobre o capital, como propõe Mézaros (2002)⁷⁰, ou simplesmente a serviço do atual processo de reestruturação do capital e de toda lógica neoliberal?

Wood (2003)⁷¹ e Montañó (2007)⁷² evidenciaram a alteração efetuada no conceito gramsciano de sociedade civil com a implementação da parceria público-privado. Segundo aqueles autores, as dimensões de “luta” e “confronto” pela hegemonia de diferentes projetos societários foi cedendo lugar à idéia de interação, entendimento, consenso, colaboração e parceria. Mas *“pensar numa sociedade civil desarticulada, apática, desmobilizada, é deixar este espaço para o controle hegemônico dos setores sociais que exercem a direção hegemônica na sociedade”*, afirma Montañó (2007)⁷³. Nesse sentido, ao considerar as organizações da sociedade civil como articuladoras dos mesmos interesses – o de promover o bem geral da população –, subtrai-se a visão de sociedade civil como espaço contraditório e tenso, entranhada de diversos mecanismos de coerção (WOOD, 2003)⁷⁴.

Contudo, é identificar os espaços de luta a fim de vislumbrar as potencialidades existentes. Desse modo, ao tempo em que as entidades cumprem suas ações no formato do Programa, em consonância com os postulados neoliberais, elas também podem suscitar o início de um novo ciclo de vida para alguns jovens, não só – como constatamos no grupo focal dos alunos atuais e egressos – por estimular a continuidade da vida escolar, podendo lhes possibilitar a conquista de outros espaços além dos “reservados” às camadas populares, mas também por possibilitar, além do encontro com outros jovens, um novo olhar sobre a sua realidade, novos conhecimentos e discussões políticas.

Gramsci nos ajuda a pensar a escola não como lócus da reprodução sem resistência, mas sim como espaço de disputa de diferentes concepções da realidade e de projetos individuais e societários em busca da hegemonia, o que nos leva a não



identificar os jovens cursistas como passivos receptores da ideologia dominante, e os coordenadores e educadores como meros transmissores dessa ideologia. Se analisamos as ONGs conforme Gramsci (2005)⁷⁵ pensou a escola e se as compreendemos não de modo único, uma vez que elas têm objetivos/missões diferentes e trabalham com jovens, coordenadores e educadores com perfis diferentes⁷⁶, podemos vislumbrar algumas possibilidades.

Não obstante o PNPE esteja estruturado com cursos fragmentados e de curta duração, conduzidos pela perspectiva da empregabilidade, de fomento nos jovens do espírito empreendedor, de adequação à sociedade do não-emprego e da auto-responsabilização pela não inserção no mercado de trabalho, as entidades executoras cumprem uma outra função reservada à escola: a socialização.

Participar dos cursos oferecidos pelo Consórcio Social da Juventude é algo relevante para os jovens, como constatamos nos grupos focais realizados. Os jovens brasileiros apresentam aspectos diferenciados, de acordo com suas condições econômica e social, de gênero, etnia, religião e local de moradia (centro e periferia, campo e cidade), que não podem ser desconsideradas. Todas essas especificidades, de certo modo, criam condições peculiares a cada jovem em relação à escolarização, à exposição de riscos e luta pela entrada no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, ainda que cinco meses seja um período insuficiente para uma boa qualificação, as ações das entidades executoras podem causar outros impactos aos jovens, como contribuir para a minimização de suas vulnerabilidades sociais, através da conscientização dessa sua condição e ao estímulo à continuidade da escolarização.

Constituída por ONGs com perfis diferentes, o PNPE apresenta, em meio a uma formatação comum, diferentes configurações, pois os educadores não só trabalham seus conteúdos de modo único, como os jovens não se apropriam da informação e constroem o conhecimento de forma igual, já que vivenciam experiências cotidianas diferentes. No entanto, apesar das possibilidades apontadas, em geral, as ações das entidades executoras participantes do PNPE/CSJ cumprem o papel reservado à educação básica, formação técnico-profissional e dos processos de qualificação e requalificação orientados pelo Banco Mundial, que é de *“mormente, produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do/no trabalho, mas cidadãos ‘participativos’, não mais trabalhadores, mas colaboradores”* (FRIGOTTO, 1998⁷⁷).

Desse modo, apesar do discurso das entidades investigadas de que trabalham na perspectiva da construção do sujeito crítico e se preocupam com a formação política dos jovens, a pesquisa constatou que as ações de educação profissional não propiciam a formação política dos sujeitos individuais e coletivos no sentido da sua participação na esfera pública. Com o grupo focal de egressos, constatamos que, finalizado o curso, eles não se envolvem em nenhum tipo de atividade realizada na comunidade, sejam elas de ordem política, cultural, esportiva, educativa ou recreativa, não se percebendo como sujeitos históricos ativos, agentes de mudança, nem mesmo local.

Pelo exposto, em grande parte, os resultados da presente pesquisa vão ao encontro das conclusões de Deluiz (2006)⁷⁸, quando investigou a atuação das ONGs que desenvolveram ações de qualificação profissional no âmbito do Planfor, no período de 2001-2003, no Estado do Rio de Janeiro, ou seja, de que as modalidades de educação de jovens oferecidas configuram-se como um paliativo ao desemprego, destinando-se a minimizar a pressão social pela obtenção de emprego e/ou participação. Muda-se o governo, mas permanece o formato das políticas focais, em nome da governabilidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às considerações finais deste artigo ressaltando as diferenças das ações em meio à unidade, visto que o institucional, as diferentes juventudes e o corpo docente fazem com que, na prática, haja diferentes configurações do PNPE/CSJ. Compreendendo que o conhecimento é sempre aproximativo e provisório, o presente trabalho não tem a pretensão de esgotar as ações do Consórcio Social da Juventude do Rio de Janeiro, formado por 17 ONGs que executaram ações no Estado do Rio de Janeiro, em 2006 e 2007, mas constituir-se em mais um instrumento de análise das políticas públicas implementadas na área de trabalho e educação durante o Governo Lula.

Apesar de o PNPE não apresentar diferenças marcantes da política de qualificação profissional do governo anterior, é preciso estar atento às contradições a fim de vislumbrar os espaços de luta e as possibilidades existentes. Estas não suplantam, porém, a compreensão de que os cursos aligeirados e de curta duração oferecidos pelo PNPE reforçam o *apartheid* social, reproduzindo e aprofundando as desigualdades sociais existentes, uma vez que, de forma unilateral, destinam aos jovens das camadas populares uma qualificação voltada para o segmento do trabalho repetitivo, de execução e operacionalização, ao passo que o trabalho criativo, de concepção e elaboração fica reservado para um outro grupo social.

Transmitido pelas entidades executoras não como um dever do Estado e um direito dos jovens, mas como uma oportunidade dada a eles pelo governo, o PNPE é concebido como benesse pelos jovens, que agradecem pela oportunidade dada, parecendo ter aprendido a lição da paciência, da conformação e da adaptação – comportamento esperado de todo bom parceiro e colaborador.

Diante de uma conjuntura potencialmente conflituosa, devido à enorme desigualdade social e ao crescimento da violência urbana, torna-se necessário enfrentar o esgarçamento e a fragmentação do tecido social. Apostando no “capital social”⁷⁹, as políticas acabam por buscar (re)estabelecer os laços danificados pela lógica neoliberal, tal como a família e o sentimento de pertencimento à comunidade e à sociedade. Talvez este seja o propósito das 100 horas reservadas ao Serviço Social Voluntário que os jovens devem cumprir ao longo dos cinco meses, mesmo que não haja uma orientação de como ele deva acontecer. Nesse sentido, mais do que a construção de uma “consciência crítica” ocorrida na práxis, o Serviço Social Voluntário deve promover nos jovens o fortalecimento de sua responsabilidade social, o que, em outras palavras, significa colaborar com a ordem econômica, política e social instituída. Não é por acaso que, no grupo focal realizado com os egressos, os jovens apontaram maior responsabilidade e sociabilidade como um dos principais benefícios ocorridos com eles, proporcionada pelos cursos realizados.

Pelo exposto, observamos que, se anteriormente os movimentos sociais necessitavam da participação popular para o seu fortalecimento, atualmente, para as ONGs, em face da sua parceria com o Estado, essa participação já não é mais vital, ocasionando, assim, uma mudança na compreensão acerca da cidadania. Esta deixa de ser compreendida como participação política dos sujeitos na esfera pública, passando a ser concebida por meio da colaboração, da co-responsabilidade e da “solidariedade social”. Portanto, sabedor de que um curso de curta duração, aligeirado e fragmentado não proporciona uma qualificação profissional e



*as modalidades de educação
de jovens oferecidas
configuram-se como um
paliativo ao desemprego,
destinando-se a minimizar
a pressão social pela
obtenção de emprego e/ou
participação. Muda-se o
governo, mas permanece o
formato das políticas focais,
em nome da governabilidade.*





social de forma decente, estaria o Governo Lula, com o PNPE, investindo no capital social, como forma de enfrentamento da questão social, como é o propósito de toda política de alívio à pobreza?

NOTAS:

- ¹ O PNPE vincula-se ao Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e é uma ação do Governo Lula com vistas ao estímulo ao primeiro emprego de jovens trabalhadores da faixa etária de 16 a 24 anos que estão fora do mercado de trabalho, preferencialmente para aqueles que não tiveram ainda uma experiência de emprego formal. Criado pela Lei nº 10.748/2003, regulamentado pelo Decreto 5.199/2004, e estabelecido em regime de parceria público-privado, o PNPE recebe recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); de diversos órgãos governamentais, como os Ministérios da Cultura, da Educação, do Desenvolvimento Agrário; e da iniciativa privada, como o “Sistema S”, direcionados para a qualificação social e profissional do jovem no seu primeiro emprego.
- ² A operacionalização das ações do CSJ se dá por meio de convênio entre o MTE e uma entidade da sociedade civil organizada, denominada entidade âncora, que, por sua vez, contrata uma rede de entidades para a execução das ações de qualificação básica, social e profissional e de inserção de no mínimo 30% dos jovens no mundo do trabalho. BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação (PNQ)**. Brasília: MTE/SPPE/DEQ, 2003.
- ³ Trata-se da pesquisa *Sociedade civil e as políticas de Educação de Jovens e Adultos: a atuação das ONGs no Rio de Janeiro (2006-2008)*, coordenada pela Prof. Dra. Neise Deluiz e financiada pelo CNPq, na qual se insere a dissertação de mestrado *Juventude, trabalho e educação: o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego em discussão*, defendida por Carlos Soares Barbosa, no mestrado em Educação e Cultura Contemporânea da Universidade Estácio de Sá, em 2007.
- ⁴ SAVIANI, Dermeval. A Nova LDB: limites e perspectivas. In: _____ **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectiva**, 3. ed, Campinas : Autores Associados, 1997. (Educação Contemporânea). p. 189-238.
- ⁵ VENTURA, Jaqueline. **O Planfor e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2001.
- ⁶ ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. 5.ed., São Paulo : Cortez, 2002.
- ⁷ DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2001, p. 321-337.
- ⁸ FIORI, José Luiz. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis : Vozes, 1997.

- ⁹ MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2007.
- ¹⁰ BARRETO, Maria I. As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro. In: PEREIRA, Luiz C. Bresser; GRAU, N. C. (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro : FGV, 1999.
- ¹¹ OLIVEIRA, Dalila A; DUARTE, A. política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 255-278, jul./dez. 2005. p. 286.
- ¹² **Id. Ibid.**, p. 285.
- ¹³ As políticas de integração são desenvolvidas através de diretrizes gerais num quadro nacional. É o caso das tentativas para promover o acesso de todos aos serviços públicos e à instrução, proporcionando ao indivíduo encontrar um lugar pleno na sociedade, inscrevendo-se na condição salarial com suas sujeições e garantias (CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, (RJ): Vozes, 1998). As políticas de inserção obedecem a uma lógica de discriminação positiva: definem com precisão a clientela e desenvolvem estratégias específicas para elas. Como afirma Castel (1998) **op. cit.**, p. 5559), “o sentido das políticas de inserção é ocupar-se dos válidos invalidados pela conjuntura”.
- ¹⁴ BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional; **Id.** Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 135, n.º 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- ¹⁵ BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação (PNQ)**. Brasília: MTE/SPPE/DEQ, 2003.
- ¹⁶ OLIVEIRA, Roberto Vêras de. A qualificação profissional como política pública. In: SAUL, Ana Maria; FREITAS, C. (Orgs.). **Políticas públicas de qualificação: desafios atuais**. São Paulo : A + Comunicação/Unitrabalho, 2007.
- ¹⁷ KUENZER, Acácia. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out, 2006. Número Especial.
- ¹⁸ Como o Programa de Estímulo ao Primeiro Emprego; o Programa Fábrica de Escola; o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Projear; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem; o Brasil Alfabetizado, entre outros.
- ¹⁹ BRASIL. Leis, Decretos. Medida Provisória n. 1.591, de 09, outubro de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10, out., 1997. p. 022835 Seção 2. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção do Laboratório Nacional de Luz Síncrotron e da Fundação Roquette Pinto e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e da outras providências.
- ²⁰ Segundo Barreto (1999) **op. cit.**, p. 112), “entende-se por processo de publicização a transferência dos serviços não-exclusivos do Estado para o setor público não-estatal ou terceiro setor mediante transformação de entidades estatais em organizações públicas não-estatais, denominadas organizações sociais”.
- ²¹ GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3ª ed. Rio de Janeiro : Cortez , 2002.
- ²² DELUIZ, Neise; GONZALEZ, Wania; PINHEIRO, Beatriz. ONGs e políticas públicas de educação profissional: propostas para a educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, maio/ago, 2003.

- ²³ DI PIERRO, Maria Clara. (2001), **op.cit.**
- ²⁴ MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978. Os Pensadores
- ²⁵ GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais orgânicos e a organização da cultura**. 9 ed., Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1995.
- ²⁶ **Id. ibid.**, p. 136.
- ²⁷ **Id. ibid.**, p. 137.
- ²⁸ Dados publicados no Jornal O Globo, Caderno Economia, Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2006.
- ²⁹ Dados publicados no Jornal O Globo, Caderno de Economia, Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 2006.
- ³⁰ Dados publicados no Jornal O Globo, Caderno de Economia, Rio de Janeiro, 30 de outubro de 2006.
- ³¹ POCHMANN, Marcio. Síntese da análise feita pelo referido economista sobre os números do MTE para o primeiro governo Lula da Silva, publicado no Jornal O Globo, Caderno de Economia, segunda-feira, 26 de fevereiro de 2007. p. 13.
- ³² **Id. A batalha pelo primeiro emprego**: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo : Publisher Brasil, 2000.
- ³³ SALGADO, M.U.C. (Org.). **Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)**: manual do educador. Brasília, Presidência da República/ Secretaria Geral, 2005. Os dados não abrangem a área rural da Região Norte, exceto Tocantins.
- ³⁴ Das 17 entidades que participaram do PNPE/CSJ no Rio de Janeiro, nos anos de 2006 e 2007, oferecendo oficinas de qualificação profissional a jovens de 16 a 24 anos em estado de vulnerabilidade social, selecionamos três delas como objeto deste artigo, aqui denominadas de X, Y e Z. Os sujeitos da presente pesquisa foram as coordenadoras (pedagógica e administrativa) das referidas ONGs, os alunos que estavam cursando à época e egressos. A coleta de dados nestas ONGs se deu em duas etapas, em 2006 e 2007, e as técnicas utilizadas foram cinco entrevistas semi-estruturadas, realizadas com as coordenadoras, e três grupos focais realizados com jovens, sendo um de egressos, com o intuito de compreender os significados produzidos sobre os cursos ministrados. Cada grupo focal contou com a participação de nove jovens.
- ³⁵ BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Termo de Referência**, 2003. Disponível em: <www.consorciodajuventuderj.org.br/documentos.asp> Acesso em: 01. ago., 2006.
- ³⁶ MESQUITA, Marcos Roberto. O desemprego dos jovens e as políticas públicas no Brasil pós 1990. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp: Campinas, 2006.
- ³⁷ Tais objetivos são: (I) inserir jovens no mundo do trabalho por meio da intermediação de mão-de-obra e promoção de atividades autônomas; (II) preparar os jovens para o mercado de trabalho e ocupações que possam despertar o espírito empreendedor dos jovens; (III) proporcionar qualificação e atividades que possam despertar o espírito empreendedor dos jovens BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. (2003) **op. cit.**
- ³⁸ FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis : Vozes, 1998. p. 25-54.
- ³⁹ DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. Rio de Janeiro : Cortez, 2002.
- ⁴⁰ CASTEL, Robert. (1998) **op. cit.**
- ⁴¹ PIRES, V. **Economia da educação**: para além do capital humano. São Paulo : Cortez, 2005. p. 82.
- ⁴² **Id. ibid.**, p. 77.
- ⁴³ GUIMARÃES, N.A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo : Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ⁴⁴ BATISTA, Fátima da Silva. **Jovens atores sociais em interlocução com o mundo do trabalho**: possíveis mediações são feitas pela escola de Ensino Médio? : Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá, 2007.
- ⁴⁵ CASTEL, Robert. (1998), **op. cit.**
- ⁴⁶ SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-15, jan./fev./mar/abr. 1996.
- ⁴⁷ MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Campinas : Boitempo, 2005.
- ⁴⁸ KUENZER, Acácia. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, maio/ago, 1999.
- ⁴⁹ LEHER, Roberto. Educação no Governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista ADUSP**, Associação dos Docentes da USP, n. 34, maio, 2005.
- ⁵⁰ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.
- ⁵¹ BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica** : legislação básica. 6. ed. 2005. p. 5-7. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
- ⁵² Os jovens passam por um processo de qualificação, durante cinco meses, de segunda a sexta-feira, com carga de 500 horas, distribuídas em duas etapas. Na primeira etapa, reservam-se 200 horas para ações da qualificação básica, que inclui aulas de informática, valores humanos, saúde, promoção da igualdade racial e equidade de gênero, estímulo à escolaridade (competências em Língua Portuguesa e Matemática), ética e cidadania e educação ambiental. A outra etapa consiste em uma capacitação profissional, de também 200 horas, com oficinas-escolas, de acordo com a demanda de emprego da região, além de 100 horas de trabalho voluntário em projetos comunitários (Serviço Social Voluntário) (distribuídas em 20 horas mensais). Durante esse processo, os jovens participantes recebem uma bolsa cidadania de R\$ 120,00 para possibilitar sua permanência no curso.
- ⁵³ Não há uma compreensão única por parte das entidades executoras sobre o conteúdo da qualificação básica. No caso das aulas de Matemática, por exemplo, para a entidade X, tratam-se de aula de raciocínio lógico; para Z, trata-se de matemática instrumental, voltada para uso no mercado de trabalho e dia-a-dia dos jovens, ao passo que Y não desenvolve aula de Matemática.
- ⁵⁴ Produzido pelo Consórcio Social da Juventude do Paraná, são três os Cadernos Pedagógicos: o *Básico*, no qual são trabalhadas as questões referentes à cidadania (ética, mercado de trabalho, leis trabalhistas, meio ambiente e qualidade de vida); o de *Inclusão digital* e o de *Estímulo ao aumento da escolaridade* (Português e Matemática).
- ⁵⁵ MARX, Karl. (1978), **op. cit.**
- ⁵⁶ MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**.

Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.

⁵⁷ SMITH, Adam. **Riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. 2. ed. Trad. de João Baraúna. São Paulo : Nova Cultural, 1985. v. 2.

⁵⁸ **Id. Ibid.**, p. 217.

⁵⁹ GRAMSCI, Antonio. (1995), **op. cit.**

⁶⁰ GOHN, Maria da Gloria. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. Rio de Janeiro : Cortez , 2002. p. 95.

⁶¹ GRAMSCI, Antonio (1995), **op. cit.**

⁶² DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.30, n. 3, set./dez., 2004.

⁶³ KUENZER, Acácia. **op. cit.**

⁶⁴ MANACORDA, Mario. (1990), **op. cit.**, p. 184.

⁶⁵ GOHN, Maria da Gloria. G. (2002), **op. cit.**

⁶⁶ MÉSZÁROS, Istvan. (2005), **op. cit.**

⁶⁷ OLIVEIRA, Dalila. A; DUARTE (2005), **op. cit.**

⁶⁸ MONTAÑO, Carlos. (2007), **op. cit.**, p. 273.

⁶⁹ **Id. ibid.**

⁷⁰ MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. Campinas : Boitempo, 2002.

⁷¹ WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Campinas : Boitempo, 2003.

⁷² MONTAÑO, Carlos. (2007), **op. cit.**

⁷³ **Id. Ibid.** , p. 262-263.

⁷⁴ WOOD, E. M. (2002), **op. cit.**

⁷⁵ GRAMSCI, A. (1995), **op. cit.**

⁷⁶ Encontramos, entre os educadores entrevistados, membros do sindicato dos professores, participantes de movimentos sociais, mestres e pesquisadores da área de trabalho e educação e de políticas públicas de juventude, conscientes da problemática aqui exposta e orientando suas ações para uma outra direção, isto é, para a formação do sujeito político.

⁷⁷ FRIGOTTO, Gaudêncio. (1998), **op. cit.**, p. 48.

⁷⁸ DELUIZ, Neise. **As organizações da sociedade civil e suas propostas e práticas de educação profissional**: um estudo das ONGs do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. Relatório Final de Pesquisa/ CNPq.

⁷⁹ O conceito de capital social foi desenvolvido por Robert Putnam (The prosperous community: social capital and public Life. **The American Prospect**, n.º 13, mar., 1993. **Apud** SOUZA, Jorge Renato. **Desenvolvimento regional endógeno, capital social e cooperação**. Disponível em: < <http://nutep.ca.ufrgs.br/pesquisas/Desenvolvreg.html> > . Acesso em: 09.02.2008), como o conjunto das características da organização social, que englobam as redes de relações, normas de comportamento, valores, confiança, obrigações e canais de informação – que, quando existente em uma região, torna possível a tomada de ações colaborativas que resultem no benefício de toda comunidade. O capital social pode ser considerado a base de uma das principais estratégias de desenvolvimento econômico nas próximas décadas: a cooperação. Tanto a idéia de capital social quanto a de cooperação têm sido destacadas nos últimos anos por organismos internacionais, em revistas especializadas e em diversos estudos e políticas de desenvolvimento.

ABSTRACT

Carlos Soares Barbosa; Neise Deluiz. *Vocational qualification of young and adult workers: discussing the National Program to Stimulate the First Job.*

This article analyzes vocational qualification actions geared to young people from low-income sectors covered by the National Program to Stimulate the First Job (PNPE) in Rio de Janeiro. Qualitative research results indicate that these actions refer young people to precarious jobs, making them responsible for non-insertion into the formal labor market. Because the Program does not foster the development of political actors and their participation in the public sphere, it is limited to secondary benefits, such as the promotion of sociability and self-esteem. Thus, the PNPE program plays the role reserved to focused policies geared to alleviate poverty and control social struggles.

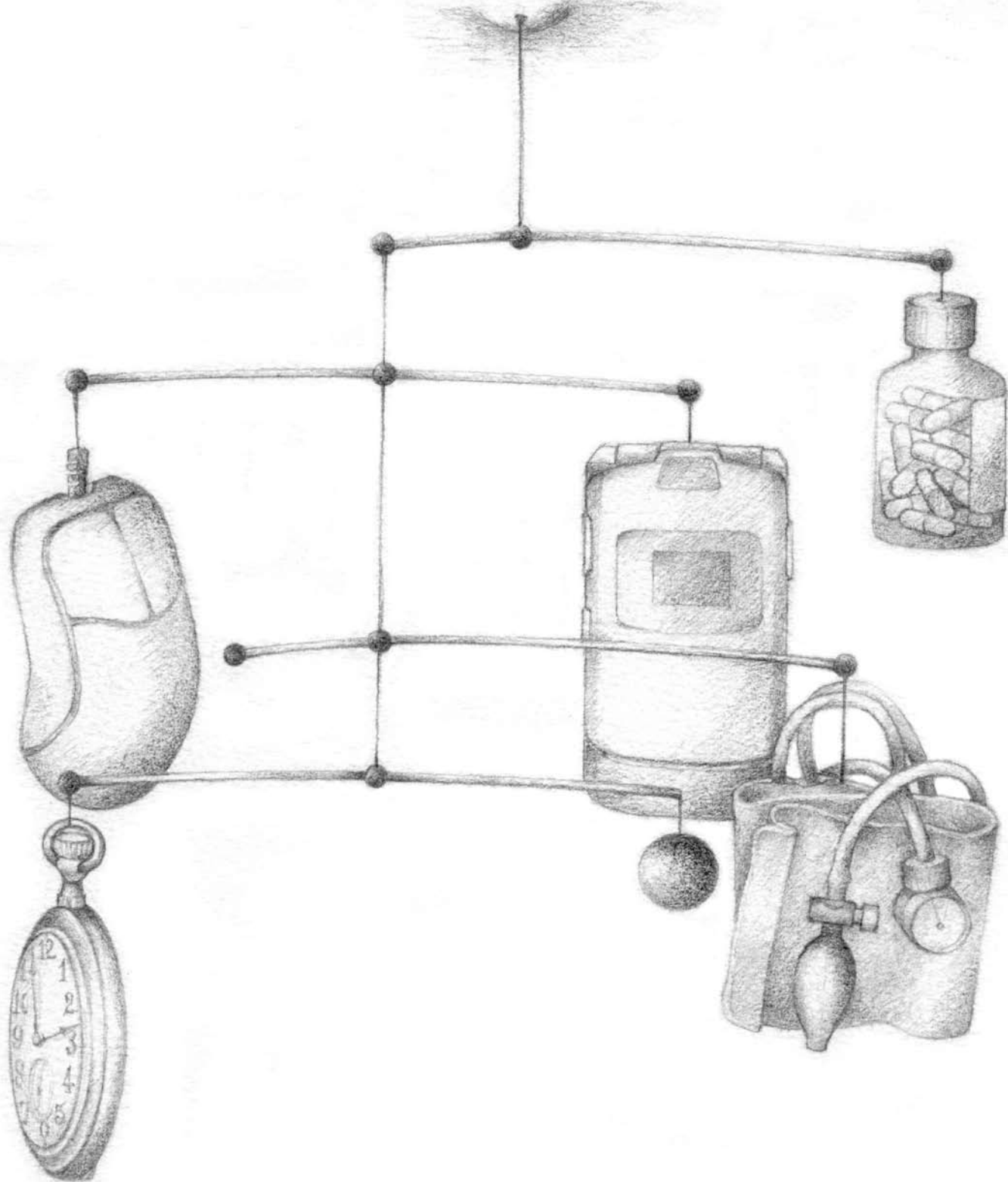
Keywords: *Vocational Training; Public Policies; Non-Government Organizations; Youth; National Program to Stimulate the First Job.*

RESUMEN

Carlos Soares Barbosa; Neise Deluiz. *Calificación profesional de jóvenes y adultos trabajadores: el Programa Nacional de Estimulo al Primer Empleo en discusión.*

El artículo analiza las acciones de calificación profesional dirigidas hacia los jóvenes pertenecientes a los sectores populares del Programa Nacional de Estimulo al Primer Empleo (PNPE), en Río de Janeiro. Los resultados de una investigación cualitativa indican que dichas acciones conducen a los jóvenes a trabajos precarios, haciéndolos responsables por la no inserción en el mercado de trabajo formal. Al no propiciar la formación de sujetos políticos ni su participación en la esfera pública, se limitan a facilitar beneficios secundarios, como la sociabilidad y la autoestima, cumpliendo entonces el PNPE la función reservada a las políticas centradas en el alivio de la pobreza y en la contención de la lucha social.

Palabras clave: *Educación Profesional; Políticas Públicas; Organizaciones No Gubernamentales; Juventud; Programa Nacional de Estimulo al Primer Empleo.*



TRABALHO E VIDA PESSOAL: O EQUILÍBRIO NECESSÁRIO

*Daizy Valmorbida Stepany**
*Lucia França***

Resumo

Este artigo descreve o cenário da globalização e suas implicações no processo de trabalho. Os autores enfatizam a importância dos programas de equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, e seus benefícios para os trabalhadores, organizações e sociedade. Eles analisam ainda o número de horas dedicadas ao trabalho, especialmente entre os executivos, mulheres e trabalhadores mais velhos, e as mudanças de atitudes necessárias para aumentar o bem-estar, a motivação e a produtividade. Algumas sugestões são apresentadas de forma a incluir os programas de equilíbrio trabalho e vida pessoal nas agendas organizacionais.

Palavras chave: Equilíbrio; Trabalho; Vida pessoal; Bem-estar; Aposentadoria; Envelhecimento; Gênero.

TRABALHO E TECNOLOGIA: O CENÁRIO DAS MUDANÇAS

A “revolução tecnológica” – a terceira da era moderna – tornou-se obrigatória nos estudos sobre as sociedades globalizadas. As novas tecnologias remodelaram a base material da sociedade desde as últimas décadas do século XX, contribuindo para a interdependência global, alterando as relações entre os Estados nacionais, as sociedades e as economias. Grandes transformações alteraram definitivamente as relações de trabalho e impuseram mudanças significativas à vida pessoal e familiar dos trabalhadores. A operacionalização do capitalismo também se alterou, assumindo uma maior flexibilidade de gerenciamento, descentralização das empresas e relações internas e externas, com outras empresas, em sistema de rede.

A difusão das novas tecnologias informacionais modificou a estrutura de emprego e é um dos fatores mais importantes para a compreensão das mudanças nas estruturas sociais. Há, entretanto, variações determinadas pela cultura e pelas instituições específicas de cada uma das sociedades, no interior do mesmo processo de globalização da economia.

Alguns cientistas sociais, com expectativa otimista, acreditam que a nova economia atribua mais valor às profissões com grande

conteúdo de informação e de conhecimento em suas atividades. É evidente, no entanto, o fortalecimento do capital diante do trabalho, para o que contribuem vários fatores: a individualização das relações no processo produtivo, o aumento do desemprego e enfraquecimento dos movimentos de trabalhadores, a ampliação da força de trabalho, pela incorporação maciça e normalmente discriminatória, das mulheres; e o alargamento das fronteiras nacionais pelo capital. Dentre as características do processo de mudança destaca-se o desmonte das políticas públicas de bem-estar e a internacionalização dos mercados financeiros.

O setor de serviços inclui não apenas as profissões de grande especialização e alto nível de qualificação, mas também segmentos residuais e arcaicos. Dentre as diferenciações das estruturas de emprego dos países desenvolvidos e as dos países periféricos, poderíamos destacar o volume da população empregada, sua qualificação e rendimentos em cada um dos pólos – moderno ou arcaico – do setor de serviços. Há também um entrelaçamento diferenciado no tempo e na intensidade das características de mudança da estrutura de emprego, embora possamos arriscar algumas generalizações para os períodos 1920-1970 e 1970-1990.

É bastante significativo o aumento da população empregada na indústria no primeiro período (1920-1970), quando as sociedades desenvolvidas se tornaram pós-rurais, e uma redução no segundo (1970-1990), quando ocorreu o intenso processo de reestruturação econômica e tecnológica, e essas sociedades se tornaram pós-industriais. A tendência atual, dominante na maior parte dos países desenvolvidos, é a redução do emprego industrial e o aumento do emprego em serviços, em informação e na produção de elementos relacionados à informática. Nesses países também se ampliam os serviços sociais, os serviços de distribuição, e serviços pessoais, de certa forma remanescentes da estrutura não industrial de emprego.

* *Doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ; Mestre em Sociologia pelo IUPERJ; Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UFRGS; Professora Adjunta IV do PPGSD/UFF (Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da UFF). E-mail: daizystepansky@terra.com.br*

** *Psicóloga social, PhD em Psicologia pela Universidade de Auckland, Nova Zelândia. Mestre em Psicologia Social pela UFRJ. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira (Univero). E-mail: luciafranca@luciafranca.com. Site: <http://www.luciafranca.com>*

No período 1970-1990, pós-industrial, os tipos de serviços (com exceção dos empregos domésticos), não desapareceram, mas mudaram de conteúdo, diversificaram-se, requalificaram-se. Os serviços do setor de saúde e as atividades de atendimento a idosos estão entre as atividades que mais crescem. A par das novas ofertas da ciência e da tecnologia, a sociedade informacional convive com o significativo crescimento da demanda criada por uma população idosa mais numerosa.

Uma breve comparação das estruturas de emprego dos países desenvolvidos com as estruturas da periferia capitalista permite a constatação de grandes diferenças. O período anterior a 1970, marcado pela intensa industrialização central, é contemporâneo de grandes esforços, altos custos e de escassos resultados de industrialização em grande parte da periferia, submetida à exportação desvantajosa de recursos naturais e à importação de produtos industrializados, capitais e tecnologia. Posteriormente, quando da “desindustrialização” dos países centrais e da emergência de suas “economias de serviços”, houve o deslocamento das indústrias para a periferia, em busca de menores custos de produção e de menores conflitos trabalhistas. A nova divisão internacional da produção e a mundialização do processo produtivo foram viabilizadas pela tecnologia informacional e pelas alterações políticas de cunho neoliberal, implantadas pelo mesmo processo de globalização da economia – uma globalização na qual há um centro e uma periferia, e é indispensável que existam as desigualdades da periferia para que se mantenha a intensa acumulação do centro.

O que Arrighi (1997)¹ denomina Revolução Organizacional – integração vertical e racionalização dos processos de produção – relaciona-se com a relação entre o processo produtivo e as bases sociais, e pode significar que essa fase do capitalismo começou a destruir as criadas pelo *welfare* e a transformar suas instituições, apontando para a necessidade de novas soluções para as relações entre trabalhadores e processo de trabalho, particularmente entre os trabalhadores em envelhecimento, que ingressaram na vida produtiva em outros cenários tecnológicos, econômicos e institucionais.

A tecnologia da informação oferece as condições para que ocorram a internacionalização e a interdependência, não apenas do capital e dos mercados, mas também da força de trabalho, através das redes coligadas das empresas multinacionais e de suas redes internacionais. Porém, ainda é pequena a internacionalização do mercado para a maior parte dos trabalhadores do mundo. A força de trabalho dos países periféricos, pouco competitiva e desqualificada diante das tecnologias informacionais, é integrada apenas em situações muito específicas no mercado globalizado. O papel fundamental no processo de globalização é do capital financeiro, pela sua capacidade de se adaptar perfeitamente ao modelo de rede. O dinheiro é versátil enquanto mercadoria e flui celeremente através dos limites nacionais.

TEMPO E TRABALHO: A REORGANIZAÇÃO DA VIDA

A reorganização das relações pessoais e familiares com o tempo evidencia a diminuição das horas dedicadas a lazer, entre 1973 e 1994 nos Estados Unidos (CASTELLS, 1999)², e à mídia a partir dos anos 80: menos horas dedicadas a leitura de livros,

à TV e a filmes, possivelmente devido ao aumento do número de horas ocupadas pelo trabalho. A pesquisa de Charles Piller citada por Castells revelou, entretanto, que cresce o interesse por outras formas de utilização dos recursos tecnológicos disponíveis: participação em discussões políticas gerais ou comunitárias, cursos e ensino à distância.

Nas grandes cidades das sociedades industrializadas, as pesquisas demonstram que a mídia é a segunda atividade em quantidade de tempo ocupado, após apenas do trabalho. O tempo dedicado às ocupações diárias e às atividades no interior das casas tem importância maior para as mulheres e para quem mora só, característica crescente na atualidade.

A comunicação mediada por computadores expande-se mais lentamente que a televisão, e se populariza rapidamente apenas nos países industrializados e entre os segmentos mais abastados dos países periféricos, nas áreas metropolitanas maiores e mais ricas. Embora as pesquisas sobre o tema sejam ainda escassas, dados preliminares revelam que a grande maioria dos usuários de computador localiza-se nas faixas mais altas de renda (CASTELLS, 1999)³, é do sexo masculino (67%), mais da metade tem entre 18 e 34 anos e profissões predominantemente nas áreas de educação, vendas e engenharia. As mulheres e os idosos são minoria dentre os usuários de computador. Os usos mais frequentes estão relacionados com atividades de trabalho.

Em outra pesquisa, desenvolvida pela Fundação Européia para a Melhoria da Qualidade de Vida e Ambiente de Trabalho acerca do desenvolvimento da “casa eletrônica”, também citada



A tecnologia da informação oferece as condições para que ocorram a internacionalização e a interdependência, não apenas do capital e dos mercados, mas também da força de trabalho, através das redes coligadas das empresas multinacionais e de suas redes internacionais. Porém, ainda é pequena a internacionalização do mercado para a maior parte dos trabalhadores do mundo.

por Castells (1999)⁴, é caracterizado o novo estilo de vida pela “centralidade da casa” e pelo individualismo. Ampliam-se as vendas de acessórios eletroeletrônicos de utilização individual e porções de alimentos individualizadas. A estrutura familiar mantém suas características tradicionalmente autoritárias, centradas na autoridade masculina. A divisão das tarefas domésticas ou a sua concentração sobre as mulheres não se alterou, e os padrões culturais conservadores convivem com modernos aparelhos domésticos elétricos e eletrônicos.

A tecnologia permite que se trabalhe menos para a manutenção do mesmo nível de produção, mas seu impacto no tempo real de trabalho e nos horários da vida do trabalhador ainda é indeterminado, afirma Castells (1999)⁵. Na maior parte das sociedades desenvolvidas ocorre diversificação geral do tempo de trabalho, dependendo das empresas, redes, empregos, ocupações e características dos trabalhadores. Inserem-se novas medidas da capacidade produtiva de cada trabalhador e novas possibilidades de utilização do tempo, como, por exemplo, a compatibilização de tarefas domésticas e familiares com os procedimentos de trabalho.

A revolução informacional, como Lojkin (1995)⁶ denomina o conjunto das transformações tecnológicas que se seguem à revolução industrial, está apenas começando e já altera consideravelmente as formas de interação da rede social e do processo produtivo. As divisões tradicionais – produtores e improdutos – nas sociedades capitalistas desenvolvidas perdem parte do sentido atribuído pela divisão do trabalho, entre os assalariados que produzem bens materiais e os assalariados que trabalham com informação.

Há uma “reprofissionalização do trabalho”, polivalência, formação qualificadora e pluridisciplinar, para quase todos os segmentos de trabalhadores, operários, burocratas e prestadores de serviços. As mudanças nas valorizações de profissões e de trabalhadores de serviços, originadas nas transformações do processo produtivo impõem-se às relações sociais. Não se pode afirmar, entretanto, que esteja em desenvolvimento um processo de retorno ao que poderia ser denominado “democracia” de pequenos prestadores de serviços, proprietários de seus próprios instrumentos de trabalho.

Aceleram-se as qualificações e a familiaridade com instrumentos profissionais novos e se alternam ao longo da vida de um mesmo trabalhador. As qualificações são extintas, porque se tornam desnecessárias muito antes do final da vida profissional. O trabalhador ou investe permanentemente em sua reprofissionalização, ou se torna obsoleto antes mesmo de envelhecer. As novas formas de interação e de comunicação por rede ainda desafiam sociólogos, antropólogos e psicólogos sociais. As formas de solidariedade e de individualização, a simultaneidade de formas de comunicação e de isolamento são um campo instigante para os estudiosos das grandes sociedades massificadas, particularmente dos grandes conglomerados urbanos. As potencialidades das novas máquinas informatizadas para o desenvolvimento individual, social e econômico estão, possivelmente, ainda pouco exploradas e talvez sejam ainda pouco conhecidas, mas já imprimem elementos novos às personalidades contemporâneas.

A relação com o trabalho é um dos elementos mais importantes dentre as mudanças sociais desencadeadas pela nova estrutura pro-

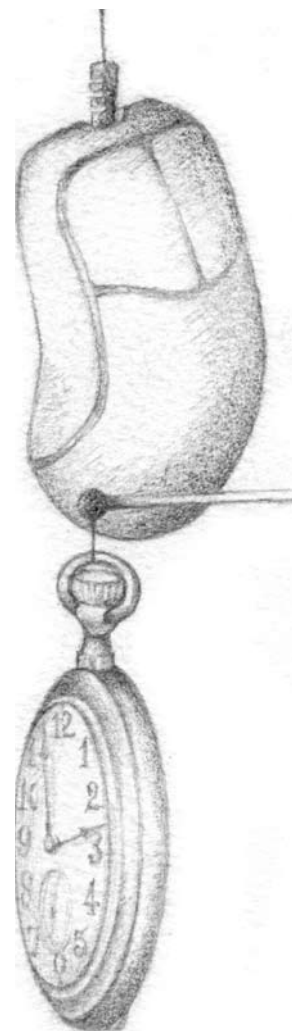
ductiva: carreira, substituída por emprego ou serviço, que substitui a rígida burocracia implantada pela revolução industrial. A aparente flexibilização das formas de funcionamento do capitalismo na atualidade – mudanças nas relações com tempo, espaço e propriedade dos instrumentos de trabalho – convive com maior liberdade para as pessoas administrarem suas vidas e novas formas de controle da produção, por produtos, e não mais por tempo de trabalho.

A relação do trabalho com o tempo é organizadora da vida social e individual, e permite ao trabalhador, segundo Richard Sennett (1999)⁷, o planejamento e a administração de sua vida, a médio e longo prazos: tempo de constituir família, de ter filhos e de adquirir bens, por exemplo. As relações de sociabilidade e de solidariedade, o círculo de amigos, os locais de moradia são definidos ou profundamente marcados pelas possibilidades de planejamento profissional, ou desorganizados pela atual flexibilização e imprevisibilidade das relações de trabalho.

As empresas organizadas em rede, por exemplo, têm uma estrutura mais leve e mais flexível, porém são mais instáveis, não geram vínculos e não permitem a organização da vida dos trabalhadores em uma perspectiva de tempo. A estrutura produtiva se impõe às estruturas sociais, às relações familiares, ao caráter individual. Não há mais longo prazo, como afirma Sennett (1999)⁸. É rompida a narrativa linear e cumulativa que organiza as experiências de vida. No mundo que se torna flexível, as narrativas pessoais passam a ser de curto prazo, alteram-se as relações de tempo, de lugar e de trabalho. O tempo se fragmenta e a instabilidade é a normalidade.

Contraditoriamente, a prisão criada pela estrutura tradicional de emprego submetia o trabalhador à engenharia produtiva, apropriava-se de seu tempo, contabilizado pela produção, esvaaziado de criação, mas lhe oferecia a possibilidade de compor o projeto de vida. A rotina decompunha o trabalho, degradava o trabalhador, mas, de certa forma, o protegia. Para Scott Lasch e John Urry (SENNETT, 1999)⁹, a flexibilidade é o fim do capitalismo organizado da forma como chegou às últimas décadas do século XX. É o tempo de reorganização do controle e das relações pessoais com o tempo, com o espaço e com o trabalho.

Em estudo recente, Guimarães (2004)¹⁰ analisa a inserção de jovens no processo de trabalho na Região Metropolitana de São Paulo, onde constata alterações na mesma direção apontada por



● ● ●

O desemprego recorrente e a informalidade do mercado de trabalho produzem insegurança para o trabalhador “recém-chegado” ao mundo profissional e problematiza a trajetória de vida dos trabalhadores em processo de envelhecimento.

Sennett, Lasch e Urry e nos países centrais: rompe-se a relação direta entre emprego e trabalho, o modelo de trabalhador permanente, empregado em horário integral. Saem de cena os contratos de longa duração e desenvolve-se um novo modelo de trabalho parcial, auto-emprego, trabalho no domicílio e alternância de carreiras. O desemprego recorrente e a informalidade do mercado de trabalho produzem insegurança para o trabalhador “recém-chegado” ao mundo profissional e problematiza a trajetória de vida dos trabalhadores em processo de envelhecimento.

A reação operária aos primeiros impactos da automatização dos processos produtivos na indústria automotiva no Brasil (OLIVEIRA, 1996)¹¹ evidenciou que, embora a tecnologia automatizada oferecesse possibilidades concretas para a transformação das condições laborais e de vida dos trabalhadores, tal não era percebido massivamente. O grau de informação que o trabalhador tem das novas tecnologias de automação, a forma de organização do trabalho na empresa, o nível de organização dos empregados, nível educacional, acesso a fontes de informação, cultura geral, entre outras, são variáveis significativas para a natureza da reação dos trabalhadores às novas tecnologias.

O estudo aponta para a existência de diferentes formas de percepção e de reação à automação, e de suas implicações na vida e no processo de trabalho: reação passiva ou defensiva, quando o trabalhador parece não estar envolvido com a problemática da tecnologia, percebe preponderantemente seus efeitos negativos e reage com resignação; reação ofensiva, quando ele - está a par da tecnologia, procura informar-se sobre seus efeitos sobre a sociedade, além de ativar estratégias de luta, analisa os efeitos positivos e negativos da tecnologia, e reivindica participação nos benefícios de que ela é capaz de trazer à sociedade e ao mundo do trabalho; e reação ainda não ofensiva, quando há o conhecimento do problema, mas ainda não há reação. Nesse período em que a automação ainda era incipiente, também eram incipientes as reflexões sobre suas conseqüências.

Há muitos anos são realizados estudos e previsões de

desemprego tecnológico em países com diferentes níveis de desenvolvimento (DE MASI, 2000)¹², mas ainda são escassas as propostas de redução das jornadas de trabalho, de flexibilização da jornada, de acordo com as especificidades profissionais, ou do tempo para a aposentadoria. Ou ainda, poderíamos acrescentar, como se dará a interação das pessoas fora do processo de trabalho com as novas tecnologias que transbordam do processo produtivo e impõem-se à vida social. Posteriormente, prevê De Masi (2000)¹³, mudanças sociais e culturais se aplicarão à vida da sociedade, redimensionando as relações com o trabalho, com o tempo, com a criação, com a arte, com a vida, conclui.

TRABALHO E SAÚDE: OS ESFORÇOS PARA REORGANIZAR A VIDA

Em alguns países cresce a inserção de programas de *work-life balance* – equilíbrio entre o trabalho e vida pessoal dentro das organizações empresariais, o que representa o controle das pessoas sobre quando, onde e como querem trabalhar. Esse equilíbrio é obtido quando a organização aceita e respeita o direito do indivíduo ter a sua vida plena, dentro e fora do trabalho, e isso gera benefícios mútuos para os indivíduos, organizações e sociedade.

Na proposta do equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, é papel da organização buscar estratégias para que o trabalho seja realizado de forma mais agradável, reduzindo o estresse e flexibilizando o tempo do trabalhador. Tal flexibilidade possibilita a participação do trabalhador em atividades que promovam a sua saúde e bem-estar, e em obrigações de natureza familiar, especialmente no atendimento e acompanhamento na assistência aos filhos e familiares idosos.

No caso da mulher, especialmente as que têm ou querem ter filhos, o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal é um imperativo. Soluções individuais precárias e com problemas de continuidade e de custo, como empregadas domésticas, babás e o apoio familiar, são utilizadas, embora estejam longe de substituir os ainda raros empregos de meio expediente ou as creches, que atendam as crianças com custos e horários compatíveis com os rendimentos familiares. A obrigatoriedade da creche no Brasil se limita, muitas vezes, ao papel, e poucas mães (e menos ainda pais trabalhadores) podem usufruir desse benefício. A estes fatores deve ser somada a escassa participação masculina no cumprimento das tarefas domésticas e no cuidados com crianças, característica ainda marcante da cultura de diversos países e, no Brasil, o grande número de famílias chefiadas exclusivamente por mulheres – cerca de 25% na média nacional e de 30% nas metrópoles. A falta de instituições sociais de apoio e os fatores culturais problematizam sobremaneira a participação feminina no mercado de trabalho na faixa etária reprodutiva.

Um estudo realizado com pais e mães solteiras no Reino Unido, Japão e na Finlândia sobre o conflito trabalho-família e família-trabalho (CHANDOLA, T; MARTIKAINEN, P; BARTLEY, M. *et al*, 2004)¹⁴ demonstrou que o equilíbrio entre o trabalho e as obrigações familiares contribuiriam para a melhoria da saúde mental para os trabalhadores de ambos os sexos, em sociedades industriais.

O equilíbrio de tempo, trabalho e vida, associado a uma

compensação salarial digna, permitiria ao trabalhador o usufruto do bem-estar, a assistência familiar e a promoção da saúde, resultados naturalmente esperados pela sua dedicação ao trabalho e à organização. A grande maioria dos trabalhadores têm, entretanto, pelo menos metade do seu dia comprometida na preparação, no trajeto e no trabalho propriamente dito. Outras dez horas são destinadas ao descanso, à alimentação e ao asseio básico. Portanto, menos de duas horas são disputadas entre o relacionamento familiar e as obrigações e rotinas domésticas diárias. Ainda assim, dependendo das condições de vida e do tipo de trabalho desenvolvido, muitos nem dispõem desse tempo, se residirem distante do trabalho ou realizarem programas extras de educação ou especialização.

Trabalhar muitas horas também faz parte da realidade daqueles que exercem posições de liderança, como os executivos, cujas horas extras se estendem aos finais de semana. Como argumentado por De Masi (2000)¹⁵, na maioria das vezes, as horas extras são produzidas pela falta de objetividade nos processos de trabalho, podendo ser observada nas reuniões intermináveis ou nas rotinas recheadas de burocracia inútil, que apontam para a necessidade de estabelecer prioridades e replanejar o tempo.

No caso específico dos executivos, cujo trabalho está intimamente associado ao poder de decisão e à competição permanente, evidencia-se a ambivalência provocada pelo estresse e pelo nível de satisfação com o cargo. A dedicação à organização limita o tempo de convivência com a família e com o parceiro, e o tempo destinado ao consumo de bens culturais. Essa restrição é observada na promoção da saúde, em função da dificuldade de uma alimentação balanceada, de ter o mínimo de horas de sono necessárias, da prática de atividades físicas regulares ou de exames médicos periódicos.

Em pesquisa realizada com 300 líderes de grandes organizações brasileiras, França (2008)¹⁶ apontou que eles trabalhavam, em média, mais de 50 horas por semana, fato observado também nas realizadas por Feldman (2002)¹⁷ e Fletcher (2003)¹⁸. Cerca de 65% dos executivos da pesquisa de França dedicavam pelo menos quatro horas de seus finais de semana ao trabalho. Contraditoriamente, esses mesmos executivos, a maioria constituída por homens, quando simularam uma ordenação de possíveis atividades a serem realizadas na aposentadoria, priorizaram o tempo para os filhos e parceiros, ignorando o fato de que, à época da aposentadoria, seus filhos provavelmente estariam crescidos, independentes e com interesses e necessidades diversos do que dedicar tempo aos pais, agora aposentados. Da mesma forma, seus parceiros poderiam estar acostumados a viver sem a sua presença e, na aposentadoria, isso poderia provocar uma sensação de 'estar sobrando' no ambiente doméstico.

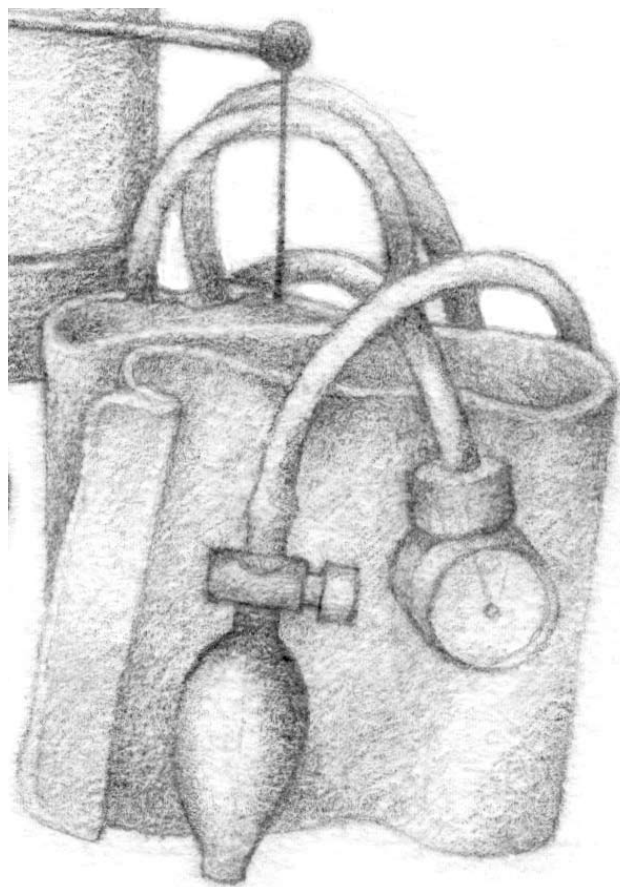
França (2008)¹⁹ ressaltou que, apesar das expectativas dos executivos de dedicar mais tempo à família e às atividades de lazer na aposentadoria, metade dos investigados considerou seus empregos como sendo mais importantes do que seus outros papéis na sociedade, sobretudo as relações familiares, os relacionamentos sociais e os serviços comunitários. A ambivalência entre o desejo e o uso do tempo é mais evidente no grupo dos executivos mais velhos. Isso representa um desafio, pois estes tendem a trabalhar mais ainda (60 ou mais horas por semana). Esses dados são coerentes com o fato de que os rela-

cionamentos familiares constituem-se na temática mais votada pelos executivos para ser inserida nos programas de preparação para a aposentadoria (PPA).

Especialistas em Recursos Humanos devem estar alertas para o desligamento dos trabalhadores excessivamente envolvidos com o trabalho e a dificuldade deles em aceitar novos estilos de vida, com o deslocamento do tempo livre para si próprios, para a família e para projetos pessoais na aposentadoria. A transição para a aposentadoria desses trabalhadores requer aconselhamento e apoio psicossocial.

O desequilíbrio no tempo de vida pessoal e vida de trabalho podem ser tão fortes que, mesmo para aqueles que estão prestes a se aposentar e assumir o controle total sobre o seu tempo, não raro emerge um sentimento de incapacidade em administrá-lo ou uma sensação de falta de propósito na vida. Daí a necessidade de um programa que priorize a realização de metas de vida dentro das rotinas diárias, a escolha das atividades mais prazerosas, o repasse dos conhecimentos e desenvolvimento de novas habilidades, numa dinâmica de atualização de processos e idéias.

O maior preditor para atitudes positivas frente à aposentadoria foi a diversidade na alocação de tempo, sendo pequena a diferença observada entre as atividades que os executivos afirmaram realizar e as intenções de alocação de tempo na aposentadoria (FRANÇA, 2008)²⁰. Beehr (1986)²¹ e Atchely (1989)²² também notaram que as atividades dos indivíduos, após a aposentadoria, foram consistentes com as atividades de lazer realizadas antes do evento. Lim e Feldman (2003)²³ concluíram que os indivíduos



não transformam tanto seus hábitos quando envelhecem e estruturam o tempo da mesma maneira que antes da aposentadoria, embora coloquem os *hobbies* e o trabalho voluntário no lugar das atividades de trabalho.

Com o envelhecimento das sociedades, é preciso investigar e sistematizar o conhecimento sobre as características, as necessidades e os interesses dos aposentados que desejam participar positivamente da rede social. Políticas e programas inovadores que estimulem o aproveitamento mais racional do tempo podem reforçar a auto-estima do trabalhador e trazer resultados igualmente satisfatórios para a empresa, na forma produtividade, integração e melhoria no relacionamento dos trabalhadores mais velhos com outros mais jovens.

Numa época em que se prioriza no país o crescimento acelerado da economia, definindo metas de crescimento econômico, é fundamental que seja lembrada a importância do desenvolvimento paralelo dos indicadores sociais e da qualidade de vida dos indivíduos participantes do processo de trabalho. As organizações devem considerar que não é o grande consumo de tempo do trabalhador que leva à produtividade, mas que, ao contrário, é o ambiente organizacional saudável que deve apoiar o trabalhador. A flexibilização de tempo oferece o equilíbrio entre as responsabilidades de trabalho e as necessidades individuais e familiares, produzindo uma diferença efetiva na qualidade de vida para todos.

CONCLUSÃO

As questões demográficas são extremamente relevantes para a elaboração dos projetos de desenvolvimento econômico, tecnológico e social. Os países centrais continuarão sofrendo grande pressão das correntes migratórias oriundas da periferia, com taxas de natalidade significativamente mais elevadas, escassos empregos e políticas sociais deficitárias.

Alguns países já enfrentam com sucesso os desafios apresentados pelas novas relações entre tecnologia e trabalho. Na Nova Zelândia, por exemplo, verifica-se uma queda acentuada na taxa de desemprego e o aumento dos trabalhadores idosos no mercado de trabalho. Há uma visão otimista em relação ao equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, e um atendimento prioritário às crianças e aos jovens como uma forma de evitar que estes migrem na busca de melhores oportunidades no exterior (NEW ZEALAND. Ministry of Social Development, 2002)²⁴. Davey e Cornwall (2003)²⁵ consideram improvável que o país consiga vencer o desafio do envelhecimento pela imigração de trabalhadores estrangeiros jovens ou pelo aumento da taxa de natalidade, e investem na importância que os trabalhadores mais velhos terão na economia.

No Canadá, outro exemplo de enfrentamento da problemática: o ministro do Trabalho e Habitação, Joseph Frank Fontana, afirmou que o governo e as empresas devem se esforçar na busca do equilíbrio entre a proteção aos trabalhadores e o apoio à flexibilidade e à produtividade no local de trabalho (FÓRUM URBANO MUNDIAL, 2005)²⁶.

Estudo realizado com mil trabalhadores pela Work Foundation (ISLES, Nick, 2004)²⁷ demonstrou que, apesar da enorme propaganda existente na Grã-Bretanha em prol dos programas

de *work-life balance*, apenas 21,5% dos trabalhadores declararam ter flexibilidade de tempo entre o trabalho e a vida privada. Apesar disso, o estudo apontou que a satisfação com o trabalho é mais importante que o pagamento dele advindo. Demonstrou também que o trabalho é avaliado como essencial para o bem-estar, especialmente quando os trabalhadores têm o controle sobre o que fazem.

O estudo da Work Foundation indicou ainda que as atitudes da equipe frente ao equilíbrio do tempo de trabalho e vida pessoal são mais importantes do que propriamente a redução das horas trabalhadas. Isso aponta para a importância do apoio mútuo e da solidariedade frente às necessidades da equipe que não são apenas laborativas, mas individuais, sociais e familiares.

No caso brasileiro, as condições demográficas ofereceriam oportunidades promissoras para o país. A precária qualificação profissional, a urbanização extremamente intensa e as condições de vida nas grandes metrópoles são, entretanto, entraves ao desenvolvimento humano e econômico, e desafios imediatos às políticas públicas. Nesse contexto, não há dúvidas de que o investimento em ciência e tecnologia será fundamental para conviver com um mercado cada vez mais competitivo: o investimento em conhecimento é mais permanente que o realizado em máquinas.

Além do investimento na educação, as organizações devem oferecer maior liberdade de escolhas para o trabalhador dentro do processo laboral, apresentando maior flexibilidade de horários, viabilizando o equilíbrio entre a vida pessoal e a participação no processo produtivo. Tal flexibilidade, vital para a saúde e o bem-estar, mereceu destaque no Fórum Econômico Mundial, em 2006, quando foram incluídos na agenda temas como a distribuição do tempo, a sexualidade e a felicidade, como complementares a discussões sobre a crise energética, as economias emergentes da China e da Índia, o terrorismo e o crescimento da economia global (BERLINK, Deborah, 2006)²⁸. No ano seguinte, o Fórum de Davos priorizou o desenvolvimento e a sustentabilidade do meio ambiente, as mudanças climáticas e a água (WORLD ECONOMIC FORUM, 2007)²⁹. É o reconhecimento da importância do desenvolvimento humano para a lucratividade do processo produtivo.

A liberdade obtida pelo controle do tempo, otimizando os processos de trabalho e priorizando o equilíbrio do tempo de trabalho e vida, é uma demanda emergente nas gestões de pessoas. Por sua vez, as organizações que adotam o programa de *work-life balance* acabam por atrair, selecionar e manter os melhores profissionais. Os programas de equilíbrio entre trabalho e vida pessoal trazem resultados mensuráveis sobre o aumento do nível de comprometimento e motivação dos trabalhadores, mas a sua importância ainda não foi totalmente absorvida pelas organizações.

Medidas de melhoria das condições específicas de trabalho, como redução de carga horária pela adoção de meio-expediente, compensação de horas, licenças anuais, ou dias para atendimento médico a familiares, inclusão de novos benefícios, como de planos de saúde, psicológico e odontológico, creches, academias de ginástica, restaurantes e clínicas no local de trabalho; ou a adoção de programas de administração e racionalização de tempo devem ser acompanhadas de práticas de responsabilidade social das organizações com os empregados, com suas famílias e com

o entorno social e ambiental.

A oferta de condições para o desenvolvimento pessoal, para a criatividade e para a participação positiva no trabalho são fatores significativos na atualidade das organizações. É uma nova revolução no mundo do trabalho, com a absorção de novas formas de responsabilidade, de empregabilidade e de sustentabilidade, em que o processo produtivo contribuirá para o desenvolvimento humano e para a melhoria das condições de vida da sociedade.

NOTAS

- 1 ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis : Vozes, 1997.
- 2 CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo : Editora Paz e Terra, 1999. v. 1, 2, 3.
- 3 **Id. ibid.**
- 4 **Id. ibid.**
- 5 **Id. ibid.**
- 6 LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo : Cortez, 1995.
- 7 SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro : Record, 1999.
- 8 **Id. ibid.**
- 9 LASCH, Scott; URRY, John. Apud. SENNETT, Richard. (1999) **op. cit.**
- 10 GUIMARÃES, N. A. Trajetórias Inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In: CAMARANO, A. A. (Org). **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?**. Rio de Janeiro : Ipea, 2004.
- 11 OLIVEIRA, Graziela. **Automação e reação operária: estudo de caso em São Bernardo do Campo**. João Pessoa : Ed. Universitária/UFPB, 1996.
- 12 DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial**. Trad. Yadyr A. Figueiredo. 3. ed. Brasília : Ed. UnB, 2000.
- 13 **Id. Ibid.**
- 14 CHANDOLA, T; MARTIKAINEN, P; BARTLEY, M. *et al.* Does conflict between home and work explain the effect of multiple roles on mental health? A comparative study of Finland, Japan, and the UK. **International Journal of Epidemiology**, v.33, n. 4, p. 884-893, 2004.
- 15 FRANÇA, Lucia. **O desafio da aposentadoria: o exemplo dos executivos do Brasil e da Nova Zelândia**. Rio de Janeiro : Rocco. 2008.
- 16 **Id. Ibid.**
- 17 FELDMAN, Daniel. Managers' propensity for work long hours. A multilevel analysis. **Human Resource Management Review**, v.12, p. 339-357, 2002.
- 18 FLETCHER, W. **Beating the 24/7: how business leaders achieve a successful work/life balance**. [Electronic resource], Boulder, CO.: NetLibrary. 2003.
- 19 FRANÇA, Lucia. (2008). **op. cit.**
- 20 **Id. Ibid.**
- 21 BEEHR, Terry. The process of retirement: a review and recommendations for future investigation. **Personnel Psychology**, v.39, n.1, p. 31-55. 1986.
- 22 ATCHLEY, Robert. A continuity theory of normal aging. **The Gerontologist**, v. 29, n. 2, p.183-190, 1999.
- 23 LIM, Vivian; FELDMAN, Daniel. The impact of time structure and time usage on willingness to retire and accept bridge employment. **International Journal of Human Resource Management**, v. 14, n.7, p.1178-1191, 2003.

- 24 NEW ZEALAND. Ministry of Social Development. **Improving well-being for all New Zealanders: briefing to the incoming Minister**. Wellington, 2002.
- 25 DAVEY, J. A.; CORNWALL, J. **Maximising the potential of older workers**. NziRA Wellington : Victoria University of Wellington. 2003. Future Proofing New Zealand Series.
- 26 FÓRUM URBANO MUNDIAL **Relatório de planos e prioridades no Canadá (2004-2005)**. 2005.. Disponível em: <www.habitatjam.com/web/uploads/members/oFontana_Joseph_Bio_English.pdf> Acesso em: 27 fev. 2007.
- 27 ISLES, Nick. **The Joy of work?**. United Kingdom : The Work Foundation. 2004. Disponível em: <<http://www.theworkfoundation.com>>. Acesso em: 27 fev. 2008.
- 28 BERLINK, Deborah. Na agenda de Davos, felicidade e vida sexual. **Globo Online**, Economia. Disponível em:<<http://oglobo.globo.com>> Acesso em: 27 fev. 2008.
- 29 WORLD ECONOMIC FORUM. **Annual Meeting**. 2007, Davos, Switzerland, from 24-28 January 2007. Newsletter. Disponível em: <http://www.siteresources.worldbank.org/INTANNREP2K5/Resources/1397293-1127325073491/51563_Portuguese.pdf> Acesso em: 27 fev. 2008.

ABSTRACT

Daizy Valmorbida Stepansky; Lucia França. *Work and personal life: the necessary balance.*

This article describes the globalization scenario and its implications for the work process. The authors emphasize the importance of programs to establish a balance between work and personal life, with their benefits to workers, organizations, and society. They also analyze the number of hours spent on work, especially among executives, women and aging workers, and the attitude changes to increase well-being, motivation, and productivity. Some suggestions are offered in order to include work-life balance programs into organizational agendas.

Keywords: *Work-life balance; Well-being; Retirement; Aging; Gender.*

RESUMEN

Daizy Valmorbida Stepansky; Lucia França. *Trabajo y vida personal: el equilibrio necesario.*

El artículo describe el escenario de la globalización y sus implicaciones en el proceso de trabajo. Las autoras enfatizan la importancia de los programas de equilibrio entre trabajo y vida personal y sus consiguientes beneficios para los trabajadores, organizaciones y sociedad. Asimismo, analizan las consecuencias del número de horas trabajadas, especialmente entre los brasileños, ejecutivos, mujeres y trabajadores en proceso de envejecimiento, y los cambios de actitud para poder aumentar el bienestar, la motivación y la productividad. Se presentan algunas sugerencias con el objeto de incluir programas de equilibrio entre trabajo y vida personal en las agendas organizacionales.

Palabras clave: *Equilibrio; Trabajo; Vida Personal; Bienestar; Jubilación; Envejecimiento; Género.*

UNA MIRADA HACIA EL INTERIOR DEL SUBSISTEMA DE UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS (SUT)*



Dr. Arturo Nava Jaimes
Director General del SUT.
Coordinación General de Universidades
Tecnológicas del la secretaria de Educación
Pública, México
E-mail: anava@gut.sep.gob.mx

Na entrevista concedida a Rafael Hernández e Guadalupe Bueno, o dr. Nava discorre sobre o Subsistema de Universidades Tecnológicas (SUT) do México, que é o sistema educativo de nível superior que mais se desenvolveu nos últimos 16 anos no país. Implantado em 1991, hoje conta com 61 instituições, presentes em 26 dos 32 estados do país. O SUT oferece atualmente formação em 30 tipos de carreiras, em diferentes domínios como as engenharias, a administração e os serviços.

Todos os cursos têm duração de dois anos e se caracterizam por ter uma área de formação básica, uma técnica específica, própria da carreira, e outra flexível, de acordo as características da região onde se encontra a Universidade Tecnológica (UT). A singularidade da UT consiste em oferecer grades com carga horária integral, que dão resposta às necessidades do setor produtivo. Assim, os atributos da educação universitário-tecnológica orientam-se à polivalência, à intensidade da formação, à continuidade dos estudos, à flexibilidade dos planos e grades, e à pertinência às necessidades reais de produção. É importante destacar que esse modelo educativo deu oportunidade de acesso à educação superior universitária a grupos de zonas urbanas e rurais tradicionalmente excluídos. Dessa perspectiva, a educação pública tecnológica se caracteriza pela atenção educativa a alunos com relativa desvantagem social e econômica, buscando promover a equidade na oferta de formação profissional. O dr. Nava, é o diretor-geral do SUT e responsável pelo desenvolvimento do subsistema desde sua implantação.



Rafael Hernández
Director del Área Ciencias de la Vida y la
Conducta, CENEVAL, México
E-mail: rafael.bernandez@ceneval.edu.mx



Guadalupe Vadillo Bueno.
Secretaria del Consejo Técnico de Bachillerato.
Universidad Nacional Autónoma de México
E-mail: gvadillo@servidor.unam.mx

Entrevistador (E.): Dr. Nava, antes de empezar esta entrevista, le agradezco su amabilidad por aceptar y el tiempo que nos otorga para realizarla. La primera pregunta, a modo de introducción es: ¿Qué idea originó las UT?

Dr. Nava (Dr. N.): La idea de crear las Universidades Tecnológicas proviene en primera instancia de la necesidad de encontrar alternativas de educación superior que cubrieran la creciente demanda de egresados de bachillerato. Por un lado, las instituciones de educación superior, se vieron paulatinamente rebasadas en su capacidad de absorción de estudiantes provenientes del nivel medio superior. Por el otro, los modelos tradicionales de

formación propedéutica de nivel medio superior, aunada con el modelo de formación de licenciatura, de cuatro a cinco años y con una fuerte carga teórica, no coincidían con las necesidades sociales de inserción laboral de corto plazo y una formación relacionada con las necesidades de los empleadores. Es entonces que se realiza un esfuerzo por conocer cómo se desarrollan los sistemas educativos de otros países, a fin de identificar las prácticas estructurales que permitirían eventualmente incorporar nuevos esquemas de formación de nivel superior.

E: Sabemos que en otras parte del mundo existen sistemas educativos similares, tal es el caso de los Estados Unidos de América, en donde existen los *community colleges*; en Francia, los Institutos Tecnológicos; o en España, las Universidades Tecnológicas. ¿Cuál es la diferencia más

* El presente documento forma parte del trabajo de investigación que el primer autor realiza para obtener el grado de doctor en Educación por la Universidad La Salle.

importante con las instituciones del mismo nivel en otros países?

Dr. N.: En esencia, la formación que se ofrece de este tipo en diferentes países es similar, considerando que corresponden al nivel 5B de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (Cine), de la Unesco, la cual corresponde a formación profesional en el nivel terciario (educación superior), que se caracteriza por su corta duración, orientada a la práctica y dirigida a la formación de habilidades para la inserción laboral. La diferencia radica principalmente en la estructura interna de operación y su articulación dentro del sistema educativo en el país respectivo. Por ejemplo, la carga horaria en las Universidades Tecnológicas es en promedio de 35 horas semanales, mientras que en otros países dicha carga no excede las 20 horas. Por otro lado, las Universidades Tecnológicas forman un subsistema de educación superior en México y la movilidad estudiantil se realiza a través de los convenios establecidos con otros subsistemas e instituciones en lo particular, mientras que, en Francia o Estados Unidos, los niveles 5B y 5A (correspondiente a licenciatura) se encuentran integrados en la misma institución.

E: ¿Cómo fue el proceso de planeación de las Universidades Tecnológicas?

Dr. N.: Las primeras acciones consistieron en un proceso de diagnóstico de la educación en México, en el cual se identificó una demanda creciente por el acceso a estudios de nivel superior, así como una necesidad de incorporación al mercado laboral, lo cual produce abandono escolar. Por otro lado, se realizó un análisis de las opciones de educación superior que se ofrecen en otros países, donde se identifica esta modalidad, que en México no había sido explorada.



Las primeras acciones consistieron en un proceso de diagnóstico de la educación en México, en el cual se identificó una demanda creciente por el acceso a estudios de nivel superior, así como una necesidad de incorporación al mercado laboral, lo cual produce abandono escolar.

El análisis de las modalidades de educación superior de dos a tres años después del bachillerato se hizo con detenimiento y se consideró que el que mejor se podía adaptar al Sistema Educativo Mexicano era el modelo francés. Con ello se procedió al diseño del modelo educativo, que inició operaciones en 1991 con tres Universidades Tecnológicas: Aguascalientes, Nezahualcóyotl y Tula Tepeji. Aún antes de decidir su expansión, se tomó la decisión de observar el desarrollo alcanzado en los primeros planteles. La decisión de expandir el subsistema se tomaría hasta que las tres primeras demostraran su viabilidad, para lo cual habría que esperar a que egresara la primera generación y observar sus resultados en la inserción laboral.



E: ¿Qué datos sustentaban la necesidad de que se constituyeran? y ¿cuántas unidades se planearon inicialmente?

Dr. N.: Antes de revisar cifras respecto a la necesidad de las Universidades Tecnológicas, sería importante analizar las teorías acerca de la relación entre la educación y el desarrollo de las sociedades. Por ejemplo, la teoría del capital humano sustenta que el desarrollo económico de las sociedades está fuertemente ligado a la preparación académica de los individuos que las conforman. Aunque esta corriente en la actualidad no es suficiente para explicar muchos fenómenos, como el desempleo creciente, es un punto de partida para la inversión en educación. A nivel individual, baste el razonamiento natural que a mayor preparación, mejores oportunidades de elevar la calidad de vida. Visto así, los esfuerzos realizados por prácticamente cualquier país en materia de educación traen consigo un principio de utilidad de la educación en la calidad de vida de las personas y de las sociedades. México no ha sido ajeno a estos principios y, a partir del diagnóstico realizado, se identificó la necesidad de diversificar las alternativas de educación superior para atender la demanda creciente.

Algunos datos se pueden encontrar en estudios realizados por Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), respecto al crecimiento de los niveles de escolaridad en la sociedad mexicana y la relación entre la escolaridad y el empleo. Asimismo la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies) cuenta con anuarios estadísticos que revelan cifras como el abandono escolar en el nivel de licenciatura.

E.: ¿Cuáles fueron las principales dificultades durante la etapa de planeación? Considerando que se realizan estu-

dios técnicos y socioeconómicos para abrir las UT, ¿cuál es la principal diferencia entre ellas? ¿Cuáles se abrieron por insistencia de las autoridades estatales, municipales o de la misma comunidad, aunque no se cumplieran los requisitos para abrirla, por ejemplo, el caso de la del Norte de Aguascalientes?

Dr. N.: Para hablar de las dificultades de un proyecto a nivel nacional, tendríamos que considerar primeramente que las Universidades Tecnológicas son organismos públicos descentralizados de los gobiernos de los estados. Es decir, cualquier universidad surge como una iniciativa de los gobiernos estatales y se rige por la normatividad estatal en materia de educación. Sin embargo la participación federal en cuanto al recurso es del 50% y, por otro lado, su función es la de vigilar que se aplique el modelo educativo, tal y como fue concebido para este subsistema de educación superior.

Las dificultades en el proceso de planeación radicarón al inicio en establecer una metodología unificada que permitiera identificar las necesidades del entorno bajo las cuales se determinaría la oferta educativa de la universidad en operación. Por otro lado, las primeras universidades dejarían ver las limitantes de instrumentar el modelo educativo, tales como la contratación del personal docente que cubriera el perfil para impartir clases. En tanto se trataba de un modelo novedoso, no había personal docente que contara con estas características, por lo que el proceso de formación fue uno de los aspectos centrales a desarrollar. La primera generación de universidades contribuyó fuertemente al proceso de instrumentación sistemática de diversos procesos académicos y organizacionales, que aunque estaban debidamente planeados, requerían formar al personal dentro de la filosofía del modelo educativo.

La diferencia entre las universidades que iniciaron el proyecto radica principalmente en su entorno. Los estudios de factibilidad determinaron una oferta específica para cada caso y su entorno promovió las características particulares de operación del modelo educativo. Actualmente se pueden distinguir en lo general dos tipos de entorno: uno industrializado, en el que se identifica con facilidad el tipo de profesional requerido, su perfil, las necesidades prevaletes entre las empresas y el tipo de actividad económica predominante. En otro polo se encuentran las universidades cuyo entorno es más limitado y cuya función es favorecer el desarrollo regional.

Respecto a la insistencia de los gobiernos estatales, todas las Universidades Tecnológicas cuentan con el debido sustento

para su creación. La coordinación general de Universidades Tecnológicas dictamina, a partir de los estudios de factibilidad, la viabilidad de las universidades a crear y todas sin excepción cuentan con estos estudios. Inclusive se cuenta con evidencia de los proyectos que han sido rechazados por carecer de sustento. La UT del Norte de Aguascalientes surgió primeramente como una unidad académica de la Universidad Tecnológica de Aguascalientes y su creación vino precedida de su operación como unidad académica. Una vez que se logró sustentar su viabilidad para funcionar como universidad, se estableció con los mismos requisitos que a cualquier otra del subsistema.

E.: ¿Por qué ha crecido de manera tan importante el subsistema? ¿A qué atribuye el apoyo para el crecimiento del subsistema?

Dr. N.: Las Universidades Tecnológicas, desde su creación, se han sometido a diversos procesos de auto evaluación y evaluación externa, que han demostrado la viabilidad del proyecto. Los indicadores de resultados y la revisión de sus procesos siempre han estado al alcance de autoridades, expertos evaluadores extranjeros y, en los últimos años, se ha abierto al escrutinio de diversos investigadores, que han realizado aportaciones importantes para la mejora continua del modelo. Por otro lado, ha desarrollado sistemas de auto evaluación institucional y del subsistema, a partir de estadísticas, indicadores y estudios que permiten realizar ajustes a su política educativa. Las Universidades Tecnológicas se han mantenido en constante evolución, por lo que se insertan con oportunidad a los proyectos prioritarios de las autoridades educativas y en ocasiones han sido motor para generar procesos de desarrollo y actualización en otros subsistemas de educación superior.

El crecimiento de las Universidades Tecnológicas, aunque en ciertas etapas ha sido acelerado, siempre ha mantenido un sentido de orden. No se crean universidades sin antes ubicarse dentro de un proyecto de desarrollo educativo.

E.: ¿Cómo compara su crecimiento con el de otras instituciones educativas de carácter público?

Dr. N.: Las Universidades Tecnológicas se han orientado a la atención de población que difícilmente tendría otras oportunidades de acceso a la educación superior. En ese sentido, la cobertura con equidad ha sido un aspecto fundamental del crecimiento de las Universidades Tecnológicas. Otros subsistemas ya tienen una



matrícula relativamente estable y aunque su crecimiento en términos absolutos podría ser superior debido a la creciente demanda de educación superior, las Universidades Tecnológicas se han logrado ubicar como una opción considerablemente importante. Podemos citar que uno de cada cuatro estudiantes en las Universidades Tecnológicas no consideraron la posibilidad de estudiar en el nivel superior, de no existir esta alternativa de estudios. Existen casos como la Universidad Tecnológica de Querétaro, que se ha constituido como la tercera institución con mayor matrícula en el estado, sólo superada por la universidad pública estatal y un instituto tecnológico que se ubica en la capital.

E.: ¿En comparación con las otras IES de carácter público, ¿usted considera que las UT, por sus características, constituyen un subsistema más homogéneo?

Dr. N.: Es responsabilidad de cualquier subsistema vigilar que sus elementos componentes se desarrollen con base en ciertas pautas básicas de operación, tanto en los aspectos educativos, como administrativos. En el caso de las Universidades Tecnológicas, existen aspectos que se vigilan por atribuciones conferidas a la coordinación general de Universidades Tecnológicas, pero más importante aún, muchos de los proyectos que se realizan en el subsistema se deciden por consenso de los rectores. El desarrollo del subsistema siempre ha contado con la toma de decisiones en conjunto y la asunción de responsabilidades compartidas, generadas por consenso, no por votación, entre los rectores de todas las Universidades. Para ello se realizan periódicamente reuniones de rectores, en las cuales se toman acuerdos y, cuando es necesario, se forman comisiones para desarrollar los proyectos. También se cuenta con comisiones académicas y de vinculación, que revisan permanentemente el diseño curricular del modelo, donde participan los directores de carrera y secretarios académicos y de vinculación de las UT.

E.: Doctor, en cuanto a la planta docente de las UT, ¿cómo se constituyó? ¿Cuáles fueron sus principales dificultades para aplicar el modelo educativo? ¿Se ha realizado un seguimiento longitudinal de su desempeño?

Dr. N.: El modelo educativo se planeó para que los profesores pudieran ofrecer una atención personalizada a los alumnos. Es por ello que los grupos son de 25 alumnos como máximo. Por cada 25 alumnos, se asigna un profesor de tiempo completo y se designan 20 horas cubiertas por profesores de asignatura. La característica fundamental de los profesores es que cuenten con experiencia en el campo profesional y, en el caso de los profesores de asignatura, deberán laborar en el momento de impartir clases en el sector productivo relacionado con la asignatura que imparten. El perfil mínimo aceptable es el de licenciatura y el mínimo deseable es el de maestría o especialidad tecnológica. Los profesores de tiempo completo realizan funciones complementarias a la docencia, como gestión académica y de vinculación, tutorías y asesorías, y desarrollo de líneas de aplicación pertinente del conocimiento. Actualmente se conforman cuerpos académicos, que permitirán una integración del personal docente por áreas de desarrollo prioritarias para las instituciones.

• • •

La evolución del desempeño de los docentes corresponde en un sentido a las propias universidades, que tienen la responsabilidad de evaluar continuamente este aspecto y ofrecer a sus profesores, oportunidades de actualización y formación docente, a partir de los resultados de dicha evaluación.

La evolución del desempeño de los docentes corresponde en un sentido a las propias universidades, que tienen la responsabilidad de evaluar continuamente este aspecto y ofrecer a sus profesores, oportunidades de actualización y formación docente, a partir de los resultados de dicha evaluación. En otro sentido, la coordinación general cuenta con ejercicios de auto evaluación institucional y con indicadores de desempeño, plasmados en el modelo de evaluación de la calidad que aplican sistemáticamente las UT. Además, se realizan estudios que miden periódicamente el desempeño global del profesorado de las UT, por medio de las opiniones de los alumnos.

E.: Doctor, para finalizar esta entrevista, nos podría decir cuál ha sido el mayor logro de este subsistema? ¿Cuál es su mayor contribución social? ¿Cuál es su mayor fortaleza?

Dr. N.: Sería poco prudente establecer en una escala cuál ha sido el mayor logro de las UT. Sin embargo, en la más reciente evaluación, realizada al subsistema en el 2006, por expertos franceses, resaltan las siguientes fortalezas:

- calidad del egresado;
- fuerte apoyo a la movilidad social y la equidad (que podría ser una de sus contribuciones sociales más importantes);
- modelo educativo con enfoque práctico;
- cultura de la calidad y la evaluación;
- satisfacción de sus actores;
- mejoramiento del cuerpo docente;
- desarrollo significativo de la vinculación; y
- mejoramiento de la gobernabilidad del subsistema.

Estas fortalezas reflejan el esfuerzo por mantener la integración del subsistema en el desarrollo y operación de las Universidades Tecnológicas.

RAVITCH, Diane. **The Language police: how pressure groups restrict what students learn.** New York: Ed. Alfred A. Knoff, 2003. 255 p.

O material didático produzido nos Estados Unidos nos últimos quarenta anos sofreu mudanças profundas. Novos modos de organizar as informações e maior riqueza nas ilustrações dão aos modernos livros escolares uma aparência muito diferente de livros e outros recursos de ensino produzidos até os anos de 1960. *Diane Ravitch*, autora de **The Language Police** descobriu, porém, que as mudanças mais profundas não são nem didáticas, nem gráficas. As mudanças mais profundas são fruto de uma censura crescente praticada por órgãos de governo e pelas editoras.

A autora tomou contato com o problema ao verificar que muitos textos indicados por um comitê nacional do qual ela fez parte foram excluídos de um teste elaborado por uma agência do governo federal. *Ravitch* quis saber por quê. E a partir desse interesse descobriu que uma censura silenciosa vem atingindo desde a década de 1970 a confecção de testes de desempenho escolar, produção de livros didáticos e processos de aquisição de literatura para as bibliotecas das escolas.

O primeiro capítulo de **The Language Police** elenca diversos exemplos de escritos que foram excluídos de testes de leitura. As exclusões não foram motivadas por questões de mérito literário. Foram motivadas por razões psicológicas, sociais e políticas. Alguns textos foram recusados porque continham palavras ou situações que poderiam criar embaraço para algum grupo de alunos. Ódio era uma das palavras censuradas. Divórcio, uma situação excluída. Motivos para cortar trechos supostamente problemáticos ou excluir completamente certas histórias beiravam o absurdo. Em caso examinado por *Ravitch*, um texto de boa qualidade literária não pode ser utilizado porque se referia a uma montanha nevada. O comitê revisor argumentou que esta particularidade geográfica prejudicaria o desempenho de crianças da planície em regiões de clima temperado, uma vez que tais crianças não possuíam experiência de vida compatível com o cenário apresentado pelo texto. Uma história sobre coruja foi censurada. Argumentou-se que aquele pássaro é tabu para um dos povos indígenas da América do Norte.

A mesma política de censura está presente nos livros escolares. Na medida em que grupos de pressão, à direita e à esquerda, observam possíveis vieses em obras didáticas, as editoras se apressam a retirar do texto palavras ou conteúdos que possam ter algum teor de controvérsia. Para evitar prejuízos e, ao mesmo tempo, conquistar indicação de suas obras nos maiores estados do país (sobretudo Texas e Califórnia), os produtores de material didático se preveniram, elaborando manuais que definem com muita precisão o que deve ser evitado. *Ravitch* apresenta um anexo com uma relação de interdições presentes na maioria dos manuais utilizados pelas editoras. Tais interdições abrangem palavras (termos que possam, segundo os grupos de pressão, lembrar etnocentrismo, predomínio dos homens em qualquer ativida-

de, visão pessimista quanto à velhice, rótulo desfavorável quanto a pessoas com alguma diferença física ou neurológica etc.), situações (menção a fato ou cena que possa desfavorecer qualquer grupo na sociedade), ilustrações (desenhos, fotos ou figuras que não retratem de modo preciso a distribuição estatísticas de todos os segmentos populacionais). Além disso, exige-se que certos grupos sejam sempre apresentados de modo a não lembrar determinados estereótipos.

Assim, mulheres não podem ser retratadas de avental ou fazendo serviço doméstico, pessoas idosas não podem ser mostradas em cadeiras de balanço, pessoas negras não podem ser mostradas no exercício de profissões pouco prestigiadas. Cabe notar que não há interdição para figuras de homens vestindo aventais ou realizando trabalhos domésticos. Os manuais aconselham apresentar mulheres realizando atividades antes identificadas como masculinas, idosos exercitando-se em academias, negros exercendo profissões socialmente valorizadas.

Algumas das justificativas para a revisão de materiais didáticos são frutos de conquistas sociais no campo dos direitos civis. E elas certamente são um alerta importante para que se evitem equívocos que podem estar presentes em materiais didáticos. Mas a prática de revisão foi longe demais. Deixou de lado qualquer traço de bom senso e passou a ser um processo que incorpora, sem crítica, mudanças sugeridas por pressão de lobistas de todas as origens. Uma prova disso é a proibição de mencionar a teoria da evolução em livros didáticos, exceto os de ciências biológicas. A exclusão do tema evolução de livros de leitura para atender à pressão de religiosos fundamentalistas mostra uma tendência que tem um único nome: censura.

Diane Ravitch destaca duas áreas de saber muito prejudicadas: literatura e história. Em literatura, os revisores exigem textos e ilustrações que levem em consideração as representações estatísticas de cada grupo social. Isso abrange autores e enredos. Ótimas antologias foram criticadas e até excluídas do mercado por falta de números adequados de autores representando mulheres, negros, latinos etc., não importando méritos literários. Nos enredos e ilustrações é preciso retratar fielmente a estatística. Excluem-se assim textos clássicos ou de boa qualidade literária para atender conveniências de representação populacional. A autora descobriu que as práticas de censura acabaram atingindo clássicos da literatura. Emprega-se no caso, um procedimento que recebe o nome de *bowlerização* (*bowlerization*). Tal procedimento foi utilizado no começo do século XIX pelos irmãos Bowdler e consistia na exclusão de trechos que, segundo critérios moralistas, implicasse em prejuízo ético ou promoção de maus costumes. Os citados



irmãos reeditaram com tal orientação obras de Shakespeare, delas excluindo passagens ou palavras que consideravam ofensivas. A *bonderização* é muito comum em antologias para fins escolares. Um dos casos mais chocantes de *bonderização* aconteceu com Ray Bradbury. O editor de uma antologia escolar queria que o autor excluísse de um de seus contos palavras que comitês revisores de vieses consideraram inadequadas. O mencionado editor, acostumado a adaptar textos para que estes se ajustem a demandas dos grupos de pressão, provavelmente ignorou a crítica severa de Bradbury á censura em *Fahrenheit 451*.

Em história, as revisões para verificar possíveis vieses sacrificam evidências para dar lugar ao politicamente correto. Excessivo cuidado em promover culturas de outros continentes acaba ignorando importantes contribuições da Europa. Preocupações com representações de todos os segmentos sociais acabam retratando, de modo duvidoso, mulheres, negros e minorias em eventos históricos muito distantes de nosso tempo. Para escapar do problema e usando a linguagem genérica da descrição de objetivos educacionais, em muitos estados americanos os documentos de padrões curriculares deixam de mencionar qualquer conteúdo de história. Os citados documentos especificam que os alunos devem ser capazes de pesquisar, avaliar informação, descobrir relações, resolver problemas etc. Mas são omissos quanto a conteúdos históricos.

Em muitas das situações examinadas pela autora, há uma constatação inquietante: os atos de censura costumam articular-se com ideais de escolanovismo e com a pedagogia das competências. O resultado de tal articulação é um esvaziamento crescente de conteúdos nos materiais didáticos. Com a censura, qualquer assunto controverso é afastado do ambiente escolar. Divórcio, violência urbana, desemprego, pobreza e outras realidades que ocupam o noticiário dos meios de comunicação desaparecem dos livros didáticos sanitizados. Esse resultado é congruente com a ênfase sobre o local preconizada pela Escola Nova. O escolanovismo alia-se também com preocupações de eliminar qualquer conteúdo cuja generalidade contrarie a orientação de atender supostas necessidades imediatas dos alunos. Como já se observou com relação a materiais para ensino de história, atos de censura são muitas vezes reforçados por uma tendência que

desconsidera a importância dos conteúdos. Os livros didáticos escritos de acordo com restrições ditadas por lobistas de todos os tipos perdem cada vez mais conteúdos. Mas esse esvaziamento acaba não sendo percebido se os materiais incluírem exercícios e abordagens didáticas que, supostamente, favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências definidas por padrões curriculares análogos aos que estamos acostumados a ver na maioria dos nossos PCN's.

O panorama traçado por Diane Ravitch mostra um empobrecimento crescente dos materiais didáticos e atos condenáveis de censura. É um engano achar que a obra diz respeito apenas aos EUA. Sintomas de censura já são bem visíveis no Brasil e em outros países. Além de condenações de livros didáticos, comandadas por grupos de direita, observa-se em nosso país certa "vigilância pedagógica" para proibir uso escolar de determinadas obras literárias. Recentemente, uma professora de idiomas teve de suspender leitura de Robison Crusoe porque uma pedagoga acusava o autor, Daniel Defoe, de racista. Essa, provavelmente, não é uma atitude isolada. A censura no campo de materiais didáticos já chegou por aqui.

The Police of Language merece atenção por abordar de um modo bastante original conseqüências de críticas ideologicamente engajadas aos materiais didáticos. A autora mostra que, à esquerda e à direita, a ação de vigilantes pode resultar numa censura geralmente ignorada por pais e professores. Como costuma ser auto-imposta pelo mercado editorial, tal censura não é transparente. Com os avanços nas áreas de estudos da aprendizagem e da comunicação, espera-se que as mudanças nos materiais de ensino sejam frutos de melhorias cientificamente informadas. Dificilmente imagina-se que novas formas de censura acabem influenciando de modo decisivo o conteúdo dos recursos didáticos. Por isso, o livro de Ravitch é um alerta que não pode ser ignorado.

Jarbas Novelino Barato
Professor. Mestre em Tecnologia Educacional
pela San Diego State University (SDSU). Doutor
em Educação pela Universidade Estadual de
Campinas (UNICAMP)