

BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

Volume 32 nº 1 janeiro/abril 2006

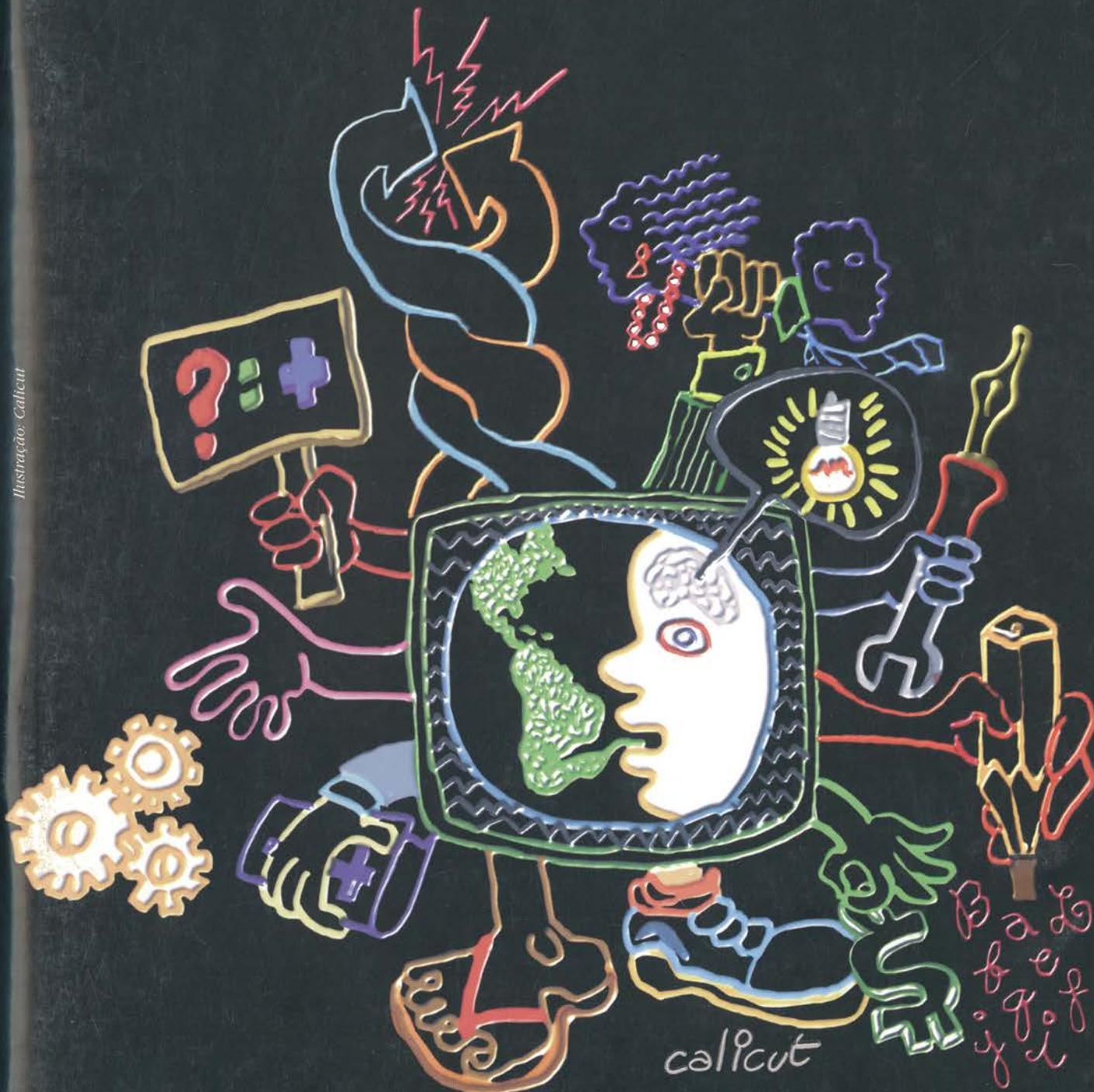
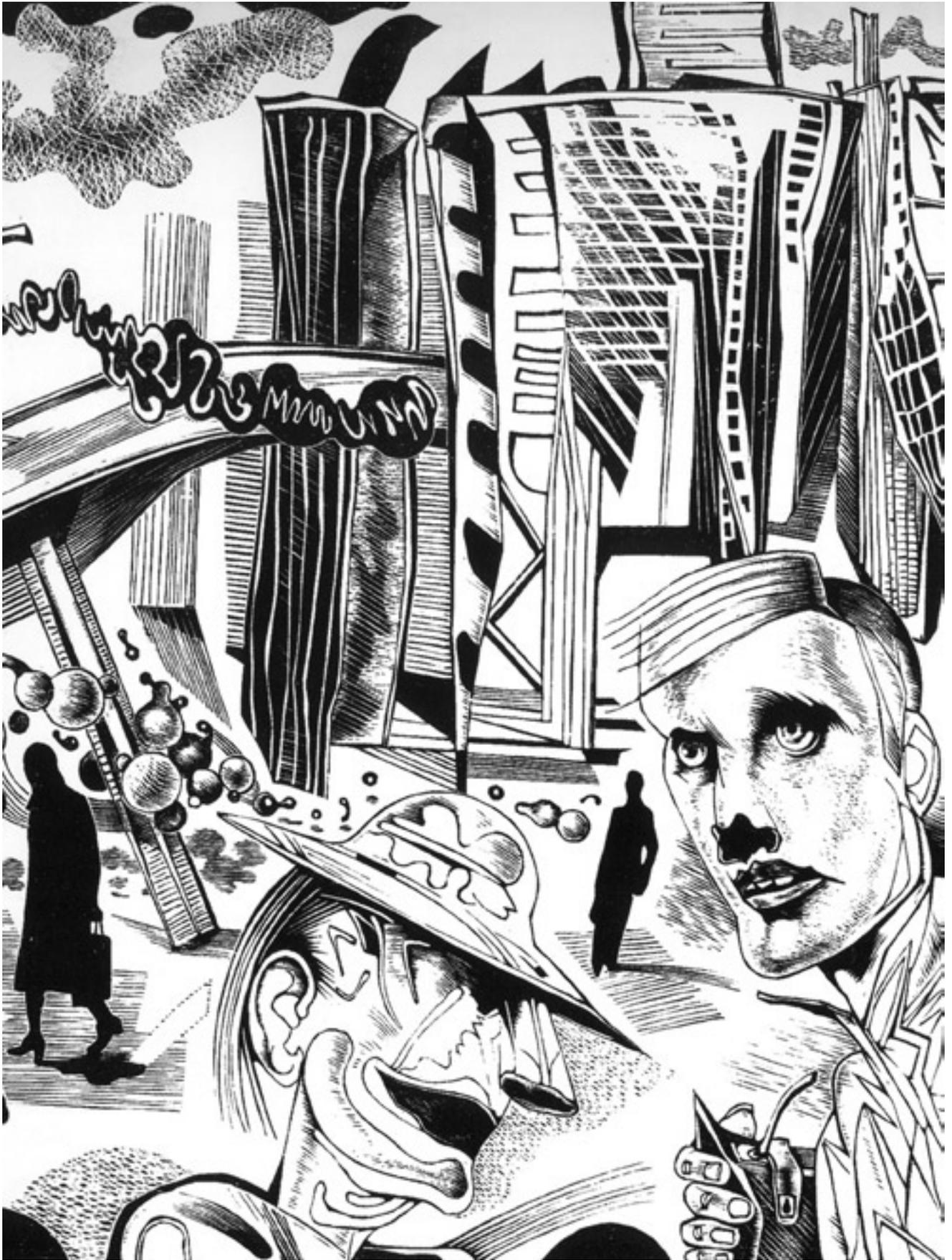


Ilustração: Calicut

A Revista da Educação profissional



TRABALHO: SENTIDO DA VIDA!

Pedro Demo*

Abstract

This article discusses the importance of work in people's lives, assuming there is no end to this controversy. Contrary to presumptions, work is not a receding social category. In the framework of a knowledge-intensive society (relative surplus value), beyond the old society in which physical labor prevailed (absolute surplus value), it would seem that people work less, increasingly less. This is true only in a certain sense – for high-level work. For the vast majority, work is an inescapable desideratum; in such a way that the more time available, the more work is done – and generally only to survive. Work is not the meaning of life, but it is an integral part of it. Hence, it is still key to take into account that a life of alienation, such as Marx would put it, is a life of alienated labor.

Keywords: Work; Labor; Immaterial Work; Knowledge; Value; Concept; Self-realization; Political Theory.

Coloquei um ponto de exclamação no título para indicar que se trata de uma hipótese polêmica de trabalho, não de pretensa certeza. Não recupero aqui a “ética do trabalho”, de sentido nórdico, como imaginava Weber (2004)¹, por exemplo, mas retomo a noção original marxista do trabalho como categoria fundante da sociedade, no sentido de que poderia ser, pelo menos até certo ponto, a categoria que mais poderia unificar a sociedade em torno de objetivos comuns (Gorz, 2005)². As razões marxistas precisam ser revistas, até porque o trabalho não pode ser visto

como única atividade que produz valor, naquele sentido próprio da metade do século XIX (Negri/Hardt, 2004)³. O trabalho produtivo é um tipo de trabalho, ademais de não ser correto identificar trabalho produtivo com trabalho capitalista. Quando o ser humano descansa, pensa, se diverte, também trabalha... Aquela célebre metáfora da abelha que trabalha incansavelmente, mas sem previsão e planejamento, comparada ao trabalho humano consciente, sinaliza horizontes pertinentes de análise, mas seria esdrúxulo assumir que trabalho é apenas atividade consciente, planejada, organizada. As oito horas de sono por dia são trabalho, o trabalho que o corpo, de modo inconsciente ou subconsciente, realiza para manter-se. Talvez a noção de “valor” pudesse ser refeita: trabalho é toda atividade humana que gera algum valor, não apenas monetário, mercantil, mas vital, material ou imaterial. Muita polêmica! Não tenho qualquer pretensão – nem

condição – de dirimir a polêmica. Meu intento é apenas repor a discussão com outro contexto, tendo como um dos objetivos fundamentais a valorização do trabalho na vida humana (Antunes, 2000; 2005)⁴. Ao contrário do que se propala, numa visão eurocêntrica desabrida, trabalho não vai desaparecendo na vida das pessoas hoje, por mais que ciência e tecnologia permitam reduzir horas de trabalho produtivo mercantilizado, não só porque, saindo do local de trabalho, continuamos trabalhando, muitos de modo forçado sob o peso do assim dito trabalho precário, como também porque, se respirar também é trabalhar, quando cessa esta habilidade, cessamos! Ainda assim, não se quer consagrar o trabalho como tudo na vida, porque vida é muito mais. Quando uma categoria analítica pretende explicar tudo, tende a não explicar nada. Defendo apenas, como já fiz uma vez (Demo, 1999)⁵, que é preferível ver o trabalho com bons olhos...

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

1. DELIMITANDO TRABALHO

O esforço de definição que aqui faço insere-se na discussão metodológica que ofereço no texto sobre “*metodologia do conhecimento científico*” (Demo, 2000)⁶, quando discorro sobre o que seria “definir”. Definir significa delimitar, colocar limites, levantar uma cerca em torno de algo que, de si, nunca cabe bem num cercado. Precisamos definir os conceitos, porque eles vazam por todos os lados, mas é crucial perceber que realidades complexas, não lineares, dialéticas não se reduzem a padronizações lineares (Demo, 2002)⁷. Assim como definir “vida” é pretensão perdida até hoje (Schrödinger, 1997; Davies, 1999)⁸, não é menos definir trabalho. Predominam estereótipos, e deles é mister livrar-se, ainda que isto nos leve a um terreno movediço, mas que é o terreno onde crescem boas categorias analíticas. Para simplificar, aponto dois estereótipos comuns, um mais latino, outro mais nórdico. Neste, reluz o trabalho como sentido maior da vida, o que leva a sinalizar sua face positiva acima de tudo. A vontade de trabalhar e de realizar-se no trabalho, entendido sempre como trabalho produtivo e que, no capitalismo, foi tornando-se trabalho rentável, estaria por trás da habilidade de desenvolvimento, como se cristalizou no dito americanista do *American way of life*, ou do *self made man*. Não importaria nascer pobre, pois, trabalhando duro, vence-se facilmente na vida. Este sempre foi o *American dream*, hoje possivelmente um dos maiores pesadelos do sistema neoliberal. No estereótipo latino, privilegia-se o trabalho como castigo, seguindo uma leitura da Bíblia (comer o pão com o suor do rosto). Na própria etimologia do trabalho aparece a sugestão de tortura. Ironicamente, o mundo nórdico tende a ser mais desenvolvido que o sulista latino, também dentro da Europa. Há aí diálogo de surdos, quando um lado assaca contra o outro preconceitos culturais, em particular quando pobreza é remetida *tout court*

... trabalho
expressa a
capacidade
humana de
fazer coisas e de
fazer-se sujeito,
num processo de
autovalorização

à incapacidade ou má vontade de trabalhar (O'Connor, 2001; Goode/Maskovsky, 2001)⁹. Não é muito diferente da querela surda entre sulistas e nordestinos no Brasil. Mais ao sul, lá de São Paulo para baixo, trabalha-se duro; mais ao norte, é carnaval o ano todo! Dispensável dizer o quanto tais estereótipos empanam uma realidade extremamente mais complexa, sem falar nos preconceitos injustos.

Negri e Hardt (2004)¹⁰ lembram que, para Marx (nos *Grundrisse*), o trabalho era fogo que dá a vida e forma. Referia-se ao “trabalho vivo”, do trabalhador em pessoa, não das máquinas e ferramentas. “*A afirmação do trabalho é a afirmação da própria vida*” (Negri/Hardt, 2004)¹¹. Esta frase, isolada, é excessiva, mas no contexto sugere que, por trás da constituição das sociedades, está o esforço coletivo das pessoas, para além dos estigmas capitalistas e do tempo picado. O capital, desde cedo, percebeu que o trabalho não se esvaía na idéia da produtividade mensurada pelas horas de esforço manual ou mesmo mental. No trabalho havia “*uma semente que repousa sob a neve, esperando a maturação, uma força vital ativa desde sempre nas redes dinâmicas de cooperação, na*

produção e reprodução da sociedade, que corre dentro e fora do tempo imposto pelo capital” (Id.)¹². Por conta desta percepção da criatividade indomável do trabalho humano, o capital não só se dedica a explorá-lo como fonte (para Marx, única) de valor, mas preocupa-se em discipliná-lo sob a forma do assalariamento. Tamanha criatividade tem que ser mantida com rédea curta, o que se percebe atualmente com as táticas de desregulação do trabalho – enquanto o capital ganha liberdade total, o trabalho é manietado a praças circunscritas onde pode ser visto e controlado (Matias, 2005)¹³.

O trabalho vivo é a força que, de dentro, determina constantemente não apenas a subversão do processo de produção capitalista, mas também a construção de uma alternativa. Em outras palavras, o trabalho vivo não apenas nega a sua abstração no processo de valorização capitalista e de produção de mais-valia, mas apresenta um esquema alternativo de valorização: a autovalorização do trabalho. Dessa forma, o trabalho é uma força ativa não apenas de negociação, mas também de afirmação. As subjetividades produzidas no processo de autovalorização do trabalho vivo são os agentes que criam uma sociedade alternativa, um conjunto de ‘pré-requisitos do comunismo’, já em ação na sociedade contemporânea. (Negri/Hardt, 2004)¹⁴.

Na percepção de Marx, entretanto, a superação do capitalismo não adviria pela via política da organização do trabalho, em primeiro lugar, mas pelas contradições internas objetivas do próprio sistema produtivo (Demo, 1995)¹⁵. Esta dialética “objetivista” sempre foi muito questionada, em especial na obra de Althusser (Althusser/Balibar, 1970; Althusser, 1971)¹⁶, mas, nos escritos centrais (em torno da obra *O Capital*), ele acentua, com positivismo indisfarçável comum à época, as condições objetivas. Em outros escritos (em especial em *A Comuna de Paris*) (Demo, 1985)¹⁷, condições subjetivas assomam como importantes também. Como é sabido, o conceito de trabalho ultimamente desgastou-se, confinado em geral na



assim dita ética capitalista e destituído de desejos e prazeres. Produzindo-se valor com o trabalho, desbordamos a esfera da mais-valia, em que é marcado pela lógica abstrata da mercadoria. Não é menos valor a produção da sociedade e das subjetividades, dos desejos e prazeres, das alternativas. Nesse sentido, trabalho não é só constitutivo da sociedade capitalista; é igualmente negação do capitalismo, à medida que trabalho, tomado em sentido vital amplo, não se reduz, jamais, à condição de mercadoria. Embora em toda mercadoria haja trabalho e seja

trabalho o que lhe dá valor, o trabalho está aí aprisionado e desfigurado. Para além disso, trabalho expressa a capacidade humana de fazer coisas e de fazer-se sujeito, num processo de autovalorização. Sua função é de ruptura, aparecendo, então, o papel histórico das condições subjetivas também: as lutas operárias contra o trabalho assalariado para transformar o próprio trabalho. As práticas sociais que criam valores vitais para a sociedade são, também, trabalho. É fundamental superar a sociedade-fábrica, na qual o trabalho é aviltado, para imaginar uma sociedade aberta e criativa, em que trabalhar é viver, conviver. É preciso também incluir no trabalho dimensões novas que surgem agora, como o ciberespaço, a presença virtual, a formatação multidimensional das expressões humanas. A visão de Marx, neste contexto, não é mais suficiente, como apontam Negri e Hardt.

As redes de cooperação de trabalho cada vez mais complexas, a integração do trabalho afetivo no espectro da produção, a informatização de uma vasta gama de processos de trabalho caracterizaram a atual mudança da natureza do trabalho. Marx tentava entender essas transformações através do conceito de *General Intellekt*, no qual fica claro, porém, que o trabalho do *General Intellekt*, mesmo tendendo à imaterialidade, não é menos corpóreo do que intelectual. Apêndices cibernéticos são integrados ao corpo 'tecnologizado', tornando-se parte da sua natureza. Essas novas formas de trabalho são imediatamente sociais, pois determinam diretamente as redes da cooperação produtiva que criam e recriam a sociedade. Parece, então, que, justamente quando o conceito de trabalho é marginalizado do discurso dominante, ele, na verdade, ocupa o centro do palco. É óbvio que a classe operária industrial perdeu sua posição central na sociedade, que a natureza e as condições de trabalho foram profundamente modificadas e também que o que era reconhecido como trabalho mudou radicalmente: mas são exatamente essas transformações que, em vez de marginalizar o conceito de trabalho, repropõem sua centralidade acentuada. Apesar da falência das

primeiras leis do valor-trabalho, que tentavam tornar compreensível o sentido da nossa história em nome da centralidade do trabalho proletário e da sua redução quantitativa à norma do desenvolvimento capitalista, não se pode negar uma série de fatos, determinações e consistências históricas: por exemplo, a organização do Estado e da sua lei está, em grande parte, ligada à necessidade de construir uma ordem de reprodução social baseada no trabalho, e a forma do Estado e da sua lei é transformada de acordo com as modificações da natureza do trabalho. Os horizontes monetários, simbólicos e políticos que sistematicamente são apresentados no lugar da lei do valor como elementos constitutivos do liame social servem para retirar o trabalho do âmbito da teoria, mas certamente não podem retirá-lo da realidade. De fato, na era pós-industrial, na qual assistimos à globalização do sistema capitalista enquanto sociedade-fábrica e ao triunfo da produção computadorizada, a presença do trabalho no centro da vida e a extensão da cooperação social através da sociedade tornam-se totais... O esvaziamento histórico do problema do trabalho corresponde à sua máxima plenitude como substância da ação humana... O mundo é trabalho. Quando Marx reconheceu o trabalho como substância da história humana, talvez tenha cometido um erro, não por ter avançado demais, mas por não ter ido longe o bastante. (2004)¹⁸.

Tomando essa discussão preliminar como pano de fundo, poderíamos sugerir que o conceito de trabalho vai muito além de sua versão capitalista. Gostaria, porém, de aventar que o problema central não é o capital, mas o capitalismo, no que divergiria de Mészáros (2002)¹⁹. Toda sociedade tem capitais (materiais e imateriais, recursos de toda ordem, uns abundantes, a maioria escassos), não estando aí o problema propriamente dito. O problema está na versão capitalista do capital. Embora a interpretação de Mészáros tenha base na obra de Marx, acredito ser um olhar unilateral, porque postula uma sociedade sem capital, o que, no mínimo, seria estranho. Trabalho é capital, mas não precisa ser capitalista. *Primeiro*, não cabe fechar o trabalho

na dimensão produtiva, muito menos produtiva capitalista, nem há que sugerir que o trabalho mais comum seja aquele da mais-valia absoluta (braçal, físico, com esgotamento do corpo através de muitas horas). Marx imaginava que a época da mais-valia relativa – produtividade com base em ciência e tecnologia – surgiria ainda em sua vida na Inglaterra, onde se encontrava à época, porque, segundo sua expectativa teórica, o socialismo só seria viável no capitalismo avançado, e o mais avançado era o inglês. Essa visão não se efetivou e somente apontou, em sentido mais concreto, um século depois, quando se delineou mais claramente o que se tem chamado de economia intensiva de conhecimento. Conforme tese comum hoje, conhecimento é a principal força produtiva. De um lado, a “força de trabalho”, no sentido do desgaste corporal, perde espaço; de outro, a produtividade pende para atividades imateriais dependentes de habilidades formativas humanas, como se observa nitidamente na sociedade informacional em rede (Castells, 1997)²⁰. Torna-se bem possível produzir mais e melhor com menor tempo de trabalho, porque esta medida já não é central. Saber pensar é muito menos uma questão de investimento temporal do que de habilidade e inteligência (Lewis, 2000; Schiller, 2000)²¹.

Segundo, não cabe encerrar o trabalho em atividades que pressupõem cansaço, esgotamento físico, desgaste corporal, lembrando a maldição bíblica. Essa idéia aparece com força no conceito de mais-valia absoluta, mas, como o próprio Marx previa, seria suplantada pela mais-valia relativa: nesta, não é caso trabalhar *muito*, mas trabalhar *bem*. No entanto, embora a maldição bíblica não seja fatal, surge outra maldição, a do capitalismo.

O trabalho, encurralado na dinâmica da mais-valia, é desgastante, porque, tratado como mercadoria, solapa as expectativas de auto-realização e de realização coletiva, sucumbindo à lógica abstrata da mercadoria (Kurz, 1996)²². Mesmo assim, haveria que fazer uma ressalva: há trabalhos desgastantes, e, apesar disso, compensadores, como seria, por exemplo, cuidar de criança pequena. Pode-se chegar à extenuação, mas alegraríamos, como regra, que vale a pena. O que seria inapropriado é um tipo irreversível de desgaste que já seria motivo para não poder trabalhar mais.

Terceiro, não cabe entender trabalho como atividade imposta de fora, interna ou externa ao capitalismo, porque, de si, trabalho é dinâmica autopoietica, como dizem alguns biólogos (Maturana/Varela, 1997; Maturana, 2001)²³. Significa que todo ser vivo é máquina que funciona de dentro para fora, na condição de sujeito relativamente autônomo, ao contrário das máquinas tecnológicas atuais: estas, como o computador, funcionam de fora para dentro, precisam de tomada, teclado, *softwares* e *hardwares*. Por isso, tais autores rejeitam o instrucionismo em educação, porque o cérebro humano não é como xérox que copia, reproduz, mas como dinâmica reconstrutiva, interpretativa. Essa percepção deu azo ao “construcionismo”, que, em metodologia, se chama “objeto construído” (Demo, 1995)²⁴,

reconhecendo-se que não trabalhamos com a realidade diretamente, mas com uma construção mental dela, do ponto de vista do observador. Maturana é questionado, em geral, por ser exagerado em seu construcionismo, corrigido, em parte pelo menos, por Varela (Varela/Thompson/Rosch, 1997)²⁵, com o conceito de “enação”: esta leva em conta também a pressão do meio ambiente (o que vem de fora), ainda que predomine o gesto autopoietico. Como a aprendizagem (Demo, 2004)²⁶, trabalho é dinâmica humana própria de sua natureza, e, assim como aprende a vida toda, porque num sentido forte, vida é aprendizagem, também trabalha a vida toda, porque, sendo trabalho dinâmica vital, se esta cessa, cessa a vida.

Quarto, caberia ver trabalho como produção e uso da energia vital humana, desde a necessária para manter-se vivo, quanto para produzir todo e qualquer perspectiva de valor. Para manter-se vivo, o corpo trabalha ininterruptamente, em especial para manter o cérebro em bom funcionamento. Quando dormimos, dizemos que estamos descansando e isto é, em grande parte, verdade. Mas o corpo não pára, continua respirando, bombeando sangue para todo o corpo, mantendo a temperatura. Para produzir, é imprescindível despender energia, desde produções extenuantes, até aquelas mais suaves, como pensar, poetar, conversar. Entre nós, não consta como trabalho o estudo, razão pela qual proibimos as crianças e adolescentes de trabalhar, mas não de estudar. Há aí confusão desnecessária: há que proibir trabalho estranho, forçado, aviltante. Há, porém, trabalhos próprios de crianças e adolescentes, como estudar, brincar, praticar esporte, fazer exercícios físicos. Na prática, queremos impedir o trabalho produtivo capitalista espoliador, e, numa penada, colocamos tudo no mesmo saco, como, de certa forma, faz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Demo, 1999)²⁷. Preocupado em preservar as crianças e adolescentes para que se



desenvolvam adequadamente, o ECA esquece que, para desenvolverem-se bem, há que trabalhar muito e bem, como, por exemplo, estudar como afincos. O resultado é um conceito pífio de trabalho, colocado sempre sob suspeita, e que, pedagogicamente, torna-se trabalho de “mentirinha”, uma proposta muito pouco pedagógica. Imagina-se dar conta de uma problemática drástica e dramática como essa com pedagogias e assistências tipo “água benta”, deixando de lado o desafio da sobrevivência e, principalmente, o valor educativo que o trabalho pode ter.

Quinto, no eco da expectativa marxista do trabalho como gerador de valor, pode-se manter a idéia de que trabalho é toda atividade que gere valor vital, existencial humano. Por certo, o conceito de valor pode aguar-se irremediavelmente, porque já pode ser qualquer coisa. Entretanto, é possível ser mais preciso, se definirmos valor como todo processo e produto de atividade humana que seja capaz de auto-realização e de realização coletiva, material ou imaterial. Está em jogo aí toda produção e uso de energia humana com sentido realizador e auto-realizador. Valor pode ser aproximado a esta noção de realização e auto-realização. Nesta ótica, estudar pode ser trabalho extraordinariamente decisivo, mesmo sendo, por vezes extenuante, e até mesmo forçado (vestibular, por exemplo). Em certa idade, esse tipo de trabalho é obrigatório (ensino fundamental). Estipula-se isso por conta do valor que representa, tanto para realizar expectativas de sobrevivência e qualificação profissional, quanto principalmente para a auto-realização pessoal e coletiva. Nascer, viver e morrer é trabalho – nesse percurso fazemos muitas coisas e, sobretudo, nos fazemos. Caberia inserir trabalho no conceito de “politicidade” humana (Demo, 2002)²⁸, no sentido mais denso de atividade própria da natureza humana na sua dimensão existencial social. Entende-se por politicidade a habilidade humana – hoje reconhecida

nos animais também (Waal, 2000; Boehm, 1999)²⁹ – de construir espaços ampliados de autonomia, tomando, até certo ponto, o destino em suas mãos. Esta autonomia é claramente relativa, porque só pode realizar-se em convivência com outras autonomias (Demo, 2005)³⁰, mas pode ser alargada, dependendo de colocar em marcha estratégias e habilidades de sua construção incessante, entre elas aprender,

*... será trabalho
também o não-
trabalho, porque se
viver é trabalhar,
deixar de
trabalhar ainda é
viver e, portanto,
trabalhar.*

conhecer, formar-se, organizar-se politicamente. Referência central da politicidade humana é trabalho, através do qual pode construir espaços e principalmente construir-se em sociedade. A discussão atual em torno da construção de subjetividades pelo trabalho é emblemática (Negri/Hardt, 2004)³¹.

Sexto, não poderia ficar de fora do trabalho o desafio de saber pensar, não só no sentido físico de que o cérebro consome energia incessantemente para manter-se em funcionamento, crescer, ampliar sua abrangência interpretativa, mas principalmente no sentido imaterial de constituir-se sujeito capaz de história própria, individual e coletiva.

Se olhássemos mais atentamente as disputas milenares, por vezes muito sangrentas, em torno do conhecimento criativo, alternativo, disruptivo (a Inquisição, por exemplo) (Burke, 2003)³², perceberíamos mais facilmente quanta energia se despende, desperdiça e gira em torno dessa atividade considerada uma das mais fundamentais da existência humana. Por vezes, escutamos a alegação de que saber pensar cansa, sugerindo que, na escola e na universidade, evita-se pensar, para evitar cansaço. Em vez de ler um livro inteiro, prefere-se um resumo ou o que consta da orelha do livro. Quem se decide a fazer mestrado e/ou doutorado tem idéia do cansaço implicado, sem falar em conhecimento proibido, tutelado, imposto (Shattuck, 1996; Rescher, 1987)³³. Mas, focando no lado positivo, saber pensar é um dos trabalhos mais pertinentes humanos, fundamento essencial das tecnologias e, em especial da cidadania, quando se consegue, em condições apropriadas, preferir a autoridade do argumento ao argumento de autoridade (Demo, 2005a)³⁴.

Sétimo, será trabalho também o não-trabalho, porque se viver é trabalhar, deixar de trabalhar ainda é viver e, portanto, trabalhar. Por uma confusão apressada, tendemos a não ver trabalho no lazer, na diversão, no esporte. Os atletas profissionais, por vezes, trabalham até morrer (literalmente). Ver televisão também cansa. Rir demais enjoa. Esta perspectiva é hoje melhor visualizada em momentos em que, deixando de trabalhar, as pessoas, em vez de se sentirem mais realizadas, perdem o sentido da vida. É o caso precípua da aposentadoria. Aqui aparece o desvirtuamento capitalista: cessa o trabalho capitalista, e, por cessar este, imaginamos que já não o que trabalhar. A aposentadoria é, a rigor, outro modo de trabalhar, quando seria possível dedicar-se melhor à auto-realização. Por vício e submissão capitalista, sentimos falta da exploração, ainda que haja, na esfera capitalista, trabalhos certamente compensadores,

como aqueles de altos salários. Disso ninguém reclama, porque a “mais-valia” aí embutida vale a pena! De certa maneira, a relação capitalista do trabalho incute no trabalhador o trabalho como único sentido da vida, muitas vezes roubando-lhe as melhores horas da vida, todo dia. Cessando o trabalho, não sabe o quê fazer e, em vez de, por isso, viver mais e melhor, morre antes. É por isso fundamental saber entender ócio, lazer, aposentadoria como horizontes alternativos de trabalho, possivelmente mais realizadores e auto-realizadores. No marxismo, é comum a expectativa de que o “homem novo” não trabalha, o que é absurdo, não só porque, sendo trabalho a categoria fundante da sociedade em Marx, não haveria como não trabalhar, mas principalmente porque os “trabalhadores livres associados” continuam “trabalhadores”, certamente livres da lógica abstrata da mercadoria, mas sempre trabalhadores. Quem condena ou desprestigia trabalho quase sempre não precisa “trabalhar”, ou explora trabalho alheio.

Oitavo, trabalho sinaliza o pulsar profundo da natureza que precisa trabalhar para evoluir, do ser humano

*... trabalho
sinaliza o pulsar
profundo da
natureza que
precisa trabalhar
para evoluir, do
ser humano que
precisa trabalhar
para formar-se,
fazer-se.*



que precisa trabalhar para formar-se, fazer-se. Abarca um mundo sem fim de potencialidades que vão desde a arte, a religião, a convivência possível até à lógica abstrata da mercadoria. Trabalho não é apenas sina, tortura, é realização e auto-realização, quando conseguimos trabalhar com prazer, por prazer, quando desabrochamos a subjetividade em experiências de sociabilidade alternativa, quando, para além das disputas e competitividades, nos perdemos em solidariedades abrangentes. Daí a injustiça flagrante que desconhece como trabalho o trabalho das mulheres em casa, como se cuidar da família fosse coisa apenas de mulheres ou coisa irrelevante que não geraria valor vital para a sociedade. Assim como todo ser vivo luta para aprender, existir, sobreviver, manter-se vivo, disputar lugar próprio, assim os seres humanos não podem evitar trabalhar como condição de existência. Se assim é, melhor será ver o trabalho com bons olhos, sem perder de vista suas faces negativas. Não trabalhar é morrer, disso sabem os idosos que, desiludidos com a aposentadoria, gostariam de trabalhar, não aquele trabalho fastidioso e vazio da fábrica, mas aquele que realiza valores e sobretudo auto-realiza as pessoas e comunidades. Disso sabem as crianças que precisam estudar firme para divisar um futuro melhor. Disso sabem as mulheres que precisam dividir as energias entre maternidade e profissão. Disso sabem os trabalhadores, mesmo quando espoliados ignobilmente pelo capitalismo. Disso sabem os voluntários que querem trabalhar para os outros.

2. TRABALHO IMATERIAL

Valho-me da análise do trabalho imaterial de Gorz, menos orientado por suas promessas altissonantes de uma sociedade mais igualitária, mas interessado na percepção



criativa de novas condições do trabalho na sociedade atual, na qual conhecimento tornou-se a “principal força produtiva” (2005)³⁵, rumo a um tipo de sociedade alternativa, resultante da própria dinâmica produtiva inovadora da ciência e tecnologia. A economia do conhecimento é “uma forma de capitalismo que procura definir suas categorias principais—trabalho, valor e capital”, afastando-se de paradigmas anteriores fundados em unidades de produção, em especial no tempo de trabalho. De fato, na economia do conhecimento, todo trabalho, seja industrial ou de serviços, contém “um componente de saber cuja importância é crescente”. Não se trata do tipo de conhecimento formalizado, padronizável, informatizável, da ordem sintática, por isso substituíveis pela máquina, mas daquele insubstituível, propriamente criativo, surpreendente, semântico, que apreendemos no “saber da experiência, no discernimento, na capacidade de coordenação, de auto-organização e de comunicação”³⁶, numa palavra, no “saber pensar” (Demo, 2000a; 2005a)³⁷ complexo, não linear, crítico e autocrítico. Por ser tipicamente conhecimento criativo, surpreendente, os trabalhadores aprendem de maneira não predeterminada, nem ditada. Exige envolver-se com a dinâmica mais genuína da aprendizagem reconstrutiva e desconstrutiva, interpretativa e hermenêutica, uma espécie de investimento em e de si mesmo, muitas vezes acolhido pelos empresários como “motivação”. Todo especialista bem formado também o gera, mas é próprio da comunicação

despadronizadora, daquela que o computador até o momento não conseguiu digitalizar, porque seus padrões são fluidos como toda interpretação semântica. A qualidade da produção, aquela produtividade competitiva que garante a dianteira de empresas criativas, depende desse comprometimento, a saber, da aprendizagem ao mesmo tempo criativa e comprometida, cujos critérios de medida não são usuais. No fundo, sua valoração depende do julgamento dos chefes ou dos clientes. Nesse sentido, o trabalho, como era comumente visto na condição de valor produzido em cada mercadoria, mensurado por horas de trabalho acumuladas, deixa de ser mensurável, tornando-se cada vez mais imaterial. A criação do valor das mercadorias passa a depender muito mais deste componente comportamental e motivacional, exercitado permanentemente por processos sempre reavivados de aprendizagem reconstrutiva, em vez do tirocínio aí despendido. Em geral, tais fatores são compreendidos como “capital humano” das empresas. Segundo Gorz³⁸, uma vez desfeitas as relações salariais convencionais, o modo como o capital regula os seres humanos tomou outra configuração: os empregados são forçados a se conceberem como empresários de si mesmos, dando conta, por iniciativa própria de aprendizagem ilimitada, da concorrência. A pressão da concorrência é respondida pela habilidade potencializada *ad infinitum* de cada empregado, na condição de capital humano da empresa, o capital propriamente criativo e alternativo. Em vez do trabalhador que depende do salário, entra em cena o empresário de sua própria força de trabalho, garantindo ele mesmo sua formação permanente. No lugar da exploração, entra a “*auto-exploração e a autocomercialização do ‘Eu S/A’, que rendem lucros às grandes empresas clientes do auto-empresário*”³⁹.

O aproveitamento capitalista do conhecimento se faz pela via do saber “morto”, objetivada em

máquinas, instalações e processos padronizáveis. A capitalização do conhecimento chegou a uma fronteira nova, pois todo conhecimento formalizável, padronizável pode ser abstraído de seu suporte material e humano, passando a uma condição de multiplicação quase sem custos, como ocorre sob a forma de *software*, podendo ser utilizado ilimitadamente por máquinas de padrão universal. Quanto mais se espraia, dissemina, mais é útil à sociedade, embora seu valor mercantil, ao contrário, decaia na mesma proporção, tendendo a zero, quando for de domínio público. O fenômeno fundamental

Riqueza deveria ser o bem comum enriquecido em nome de todos, com base no saber pensar coletivo.

é que o conhecimento se torna bem comum acessível a todos. Assim, uma economia autêntica do conhecimento poderia corresponder a um tipo de comunismo do saber, no qual relações monetárias e de troca seriam dispensáveis. Para evitar esse efeito igualitário, o capitalismo impõe a apropriação privada do conhecimento, tornando-o escasso, à revelia do fato de não poder ser manipulado como mercadoria. Seus custos de produção, freqüentemente, não podem ser determinados, seu valor mercantil não coincide com tempo de trabalho gasto em sua criação. Monopolizar o conhecimento é a saída do capitalismo, criando artificialmente a escassez, subsumindo-

se conhecimento à lógica abstrata da mercadoria. Na prática, porém

a criação de valor e a criação de riqueza se afastam uma da outra de modo cada vez mais visível, sem que com isso sejam solucionados os problemas fundamentais de um capitalismo que aproveita cada vez menos trabalho, distribui cada vez menos moedas, com um excedente de capital sobre uma carência de demanda solvente e a subtraí às bases de uma sociedade, cujos custos de estruturação e reprodução ele procura economizar mediante a privatização dos serviços públicos, do ensino, da saúde e da previdência social⁴⁰.

Insinua-se uma redefinição da riqueza. O crescimento econômico, como regra, funda-se na pilhagem do bem comum e no desmonte da coletividade, produzindo miséria em vez de prosperidade e impondo como riqueza a concentração mercantilizada de bens privadamente apropriados. Riqueza deveria ser o bem comum enriquecido em nome de todos, com base no saber pensar coletivo. É isso que buscam os movimentos antiglobalização, quando reagem, já violentamente, ao desmonte da coletividade, à modernização predatória dos países em desenvolvimento, à privatização do saber, do conhecimento e do bem comum. Entre seus ativistas, Gorz destaca os *backers*, por atuarem na “*esfera mais importante para o capital: a esfera da produção, disseminação, socialização e organização do saber*”⁴¹. São os dissidentes do capitalismo digital, oferecendo à coletividade, com freqüência, *softwares* mais criativos e nisto confrontando-se abertamente com o monopólio capitalista. Aparece neles a criatividade desimpedida capaz de sinalizar, pelo menos numa parte deles, um estilo alternativo de sociedade mais livre e cooperativa. Uma verdadeira sociedade do saber seria igualitária. “*Em contraste com as concepções correntes, o saber aí não aparece como um saber objetivado, composto de conhecimentos e informações, mas sim como atividade social que constrói relações comunicativas, não submetidas a um comando*”⁴². Embora me pareça

um pouco romântica essa visão dos *backers*, porque há muitos que apenas confirmam o caráter predatório do capitalismo de mercado, é possível divisar neles um tipo de reação crítica criativa.

*Saber pensar
não se presta
à apropriação
privada, nem à
troca comercial,
pois não se reduz
a uma substância
materializada
cambiável.*

Cumprido questionar a racionalidade cognitiva experimental, já que, ao contestarmos a instrumentalização do humano e do vivo, implicamos contestar igualmente a orientação da ciência e do modo como vem sendo construída. O parentesco entre ciência e capital é flagrante. Redefinindo o conceito de riqueza cultural e economicamente, segue a redefinição da ciência. Esta sempre esteve vinculada/subordinada ao capital, preparou o caminho para ele, isolando o mundo sensível e concebendo a realidade como sistema de relações encaixado na lógica do cálculo matematizado da razão instrumental. Haveria uma espécie de conluio entre esta quantificação obsessiva da realidade e a inteligência artificial, apercebida esta como tentativa de emancipar o capital do planeta e de seus habitantes, para reduzir tudo à lógica abstrata da mercadoria. De fato, no debate sobre ciberespaço não faltam tendências de combate ao corpo e à subjetividade (Silva, 2001; 2002)⁴³, sem falar no apreço a um tipo exacerbado de

biotecnologia que poderia reinventar o ser humano como máquina artificial (Hayles, 1999)⁴⁴. Mas isso é um lado da questão, havendo outros horizontes mais alternativos e que, por exemplo, são os dos *backers* bem intencionados. O fato de a globalização competitiva saber aproveitar-se das novas mídias não faz dessas vilões inevitáveis da história. A crítica mais pertinente, parece-me, é aquela voltada contra uma ciência subordinada ao capital (Aronowitz, 2000. Santos, Laymert G., 2003)⁴⁵. Vários modos de produção coexistem hoje, mas, aquele capitalismo amparado na valorização de grandes massas de capital fixo material é, cada vez mais, substituído por uma dinâmica pós-moderna que valoriza o capital imaterial, “qualificado também de ‘capital humano’, ‘capital conhecimento’ ou ‘capital inteligência’” (Gorz, 2005)⁴⁶. Tais transformações implicam metamorfoses do trabalho, entre elas a de que o trabalho abstrato simples tido como fonte do valor é substituído por trabalho complexo. Trabalho material, mensurável em unidades de produto por unidade de tempo, vira trabalho imaterial, não mensurável. Conhecimento aparece como força produtiva principal. Gorz lembra que o próprio Marx já notara que o conhecimento se tornaria “*die grösste Produktivkraft*” (a maior força produtiva)⁴⁷. A medida da riqueza transfere-se para o “*nível geral da ciência e do progresso da tecnologia*” (Marx, 1953)⁴⁸.

Esta inteligência geral, diferente do conhecimento padronizável e objetivado, não se reduz a quantidades seqüenciais abstratas ou a produtos mensuráveis⁴⁹. Ela designa uma variedade de habilidades heterogêneas, sem medida comum, por exemplo, julgamento, intuição, senso estético, nível de formação e informação, capacidade de aprender e de se adaptar a novas situações imprevistas; vão do cálculo matemático à retórica e à arte de convencer, da pesquisa técnico-científica à invenção de normas estéticas. Entra em cena a crise da mensuração do valor, pois, quando o tempo socialmente

necessário para produzir algo se torna incerto, a incerteza invade o valor de troca. Saber pensar não se presta à apropriação privada, nem à troca comercial, pois não se reduz a uma substância materializada cambiável. Para o capital, é crucial restringir conhecimento a uma mercadoria privatizável. Este é o problema do capital agora: apropriar-se de, valorizar e subsumir uma dinâmica produtiva imaterial que já não se prende ao estilo de produção anterior. O capital quer capitalizar o conhecimento, para manter-se nos padrões de acumulação física para economizar mais trabalho do que originalmente custou, controlar o processo para extrair mais-valia, e, por fim, tornar-se propriedade privada, monopolizada.

Ao transformar conhecimento em capital imaterial, o capitalismo opera um milagre que vira logo uma miragem. O milagre está na abundância à vista; a miragem está na apropriação privada do que é, de si, gratuito, para todos e de todos, tornando o trabalhador cada vez mais supérfluo. Gorz enfatiza o que dá, hoje, valor aos produtos, para vendê-los com lucro máximo: é a capacidade que uma empresa tem de se ligar a uma clientela, fidelizá-la, fazê-la comprar, sem grandes custos, as últimas novidades, persuadi-la do valor incomparável do que se oferece. A dimensão imaterial dos produtos passa a levar vantagem sobre sua realidade material. O valor simbólico, estético, social se sobrepõe ao uso prático e o valor de troca. Na Bolsa, isso ocorre com frequência cada vez maior: enquanto o capital fixo material é



desvalorizado ou ignorado, o capital imaterial é estimado sem base mensurável. A resposta predatória do capitalismo vigente é tentar monopolizar o conhecimento, mas quase sempre a custos proibitivos, porque vaza por todas as partes. Por ser imaterial, esse processo produtivo permite que se produza o consumidor, no sentido de aticar seus desejos e vontades, invadindo sua vida privada sem peias, transformando tudo em mercadoria. A intimidade é devassada e vendida a público na mídia. É tarefa difícil para o capital apropriar-se da imaginação coletiva, da linguagem, da semântica social. A manipulação da linguagem torna-se estratégia frontal, tanto para produzir esferas de consumo, quanto para criar símbolos irresistíveis, combinando tudo com o caráter imaterial desse processo produtivo. Gorz cita a inflação do conceito de capital: cultural, de inteligência, de educação, de experiência, social, natural, simbólico, humano, de conhecimento ou cognitivo. Esse tipo de capital, entretanto, não é mais aquele econômico, porque não é produzido ou adquirido como propriedade privada. Torna-se mais rico enquanto se partilha.

Essa nova forma de capital não é originalmente acumulada para servir de meio de produção, mas para satisfazer a necessidade, a paixão de conhecer, ou seja, para penetrar a verdade do que está além das aparências e das utilizações. Ela não resulta do sobrevalor tirado da exploração do trabalho; ela é riqueza e fonte de riqueza mesmo quando dela não nasce nada que possa ser vendido. Ela não pode aumentar ao

circular sob a forma valor, ao contrário: é ao se difundir como bem acessível a todos que ela engendra conhecimentos suplementares. Suas propriedades, em suma, se opõem ponto por ponto àquelas do capital em sentido econômico. O 'capital conhecimento' não pode funcionar como capital senão no quadro, ou melhor, no interior do capitalismo, quando ele é alterado por sua associação com as formas tradicionais, financeiras e materiais do capital. Ele não é capital, no sentido usual, e não tem como destinação primária a de servir à produção de sobrevalor, nem mesmo de valor, no sentido usual. Ele não significa o advento de um hipercapitalismo ou de pancapitalismo, como sua denominação poderia fazer acreditar, mas, ao contrário, contém os germes de uma negação e de uma superação do capitalismo, do trabalho como mercadoria e das trocas comerciais (Gorz, 2005)⁵⁰.

Dá a pergunta que Gorz quer apresentar: estaríamos rumo a um comunismo do saber? O que seria, aí, riqueza? Não sendo saber mercadoria qualquer, o valor monetário não se fixa e prende. Uma vez digitalizado, pode multiplicar-se sem fim e sem custos. A propagação não o gasta, aumenta a fecundidade, enquanto a privatização o depreda. A autêntica economia do saber evoluiria para a economia comunitária, na qual categorias centrais da economia política perderiam seu valor e a força produtiva mais importante ficaria disponível sob custo zero. O capitalismo, para afirmar-se como capitalismo do saber, precisa usar recurso farto – a inteligência humana –, transformando essa fartura em escassez. Emerge outra noção de riqueza, não mais na rota da mercantilização de tudo e que a tudo degrada, mas como confluência da afluência comum.

Alienação do trabalho coincidia com alienação da essência humana. O ser humano perde sua essência ao encontrar-se alienado.

3. TRABALHO COMO REALIZAÇÃO E AUTO-REALIZAÇÃO

Quando Marx falava de alienação, estranhamento, referia-se, bem concretamente, ao trabalho, entendido como essência humana. Esta expressão é exagerada, mas ele assim pensava. Alienação do trabalho coincidia com alienação da essência humana. O ser humano perde sua essência ao encontrar-se alienado. Entretanto, marca o trabalho sua intensa ambigüidade, que vai desde a maior dignidade e a própria construção da dignidade, até o vilipêndio mais deletério, como ocorre na relação mercantilizada laboral. Um dos horizontes mais ambíguos vemos hoje no anseio desesperado de desempregados que querem entrar no mercado a qualquer custo, aceitando qualquer condição de trabalho. Quando escutamos empregados recentes, também de salário mínimo, manifestando visível satisfação por, finalmente, terem conseguido um lugar, é difícil saber se é o caso aplaudir ou condenar. Qualquer trabalho é melhor que trabalho nenhum, um horizonte totalmente divorciado da idéia da OIT de "emprego decente" (UNDP, 2005)⁵¹. Com isso alastra-se o trabalho precário, avolumando como nunca



o assim chamado setor informal, atingindo já dois terços da população economicamente ativa no Brasil. Ou seja, trabalho legalizado é coisa minoritária. Mesmo assim, para muitos não existe coisa mais importante na vida do que trabalhar, seja lá o que for, tamanha é a premência social. Este sarcasmo penetra o tecido social inteiro, chegando a invadir espaços dos direitos mais fundamentais como trabalho infantil ou escravo. De pouco valem leis que se postam contra tais vilipêndios se as pessoas precisam desesperadamente trabalhar. Aqui a importância do trabalho manifesta-se na sua revelia, no outro lado da medalha. Preocupados com o abuso do trabalho, facilmente fixamos o olhar nisso e vamos, aos poucos, sub-repticiamente, elaborando a ojeriza do trabalho, facilmente encontrada em ambientes assistencialistas. Parece, então, assomar a expectativa de que trabalho seria algo a ser evitado, acenando para modos de sobrevivência marcados pela dependência assistencialista. Coisa pobre para o pobre (Demo, 2003)⁵². É comum essa noção em certa esquerda que busca interpretar o “homem novo” como alguém liberto do trabalho, algo que considero totalmente estranho em Marx. A libertação preconizada por Marx é a libertação do trabalho espoliado no modo de produção capitalista. O comunismo não é uma sociedade em que não se trabalha, já que é a sociedade dos “trabalhadores livres associados”. Para Marx, não existe realização humana, bem como auto-realização, sem trabalho, porque trabalho é a energia fundamental deste processo histórico.

Urge, pois, ver também o lado alvissareiro do trabalho, sem produzir alienações apressadas. Apesar de sua tremenda ambigüidade, trabalho pode, num primeiro momento, ter **valor educativo** eminente, como sabem todos os pais e educadores. Em geral, essa expectativa decai para moralismos fúteis, como a estigmatização unilateral da ociosidade, tomando trabalho como “qualquer coisa” só para não ficar desocupado, mas, afora isso, possui

enorme potencialidade, porque é instrumento crucial de formação humana. Como vimos, estudar é trabalhar, um dos trabalhos mais edificantes do ser humano, porque é caminho possível de construção da autonomia. Muitas faces podem ser valorizadas: i) auto-sustentar-se, evitando depender dos outros; ii) agregar aportes próprios a esforços coletivos; iii) saber ocupar-se produtivamente; iv) construir personalidade suficientemente disciplinada, sistemática, como requer trabalho bem feito; v) focar atividades de reconhecimento social, como aparece na expressão vulgar da “pessoa trabalhadora”, para designar que não é ociosa, dada a vícios e a malefícios, não confiável. Trabalho pode ter **valor cultural**, se soubermos entender a construção histórica da cultura comum como trabalho coletivo, no



qual se reconhece a criatividade própria. Não se trata apenas de trabalho produtivo, mas da produção da existência como empreitada comum, desde cultivar a terra até fazer poesia ou discutir política em praça pública. Obviamente, trabalho pode ter **valor produtivo**, o foco mais observado em nossa sociedade, já obsessivo. De certo modo, o sistema educacional é subserviente a esta idéia: por mais que jure dedicar-se à formação humana (Demo, 2004a)⁵³, o que está em xeque, como regra, é um lugar eminente no mercado (Ioschpe, 2004)⁵⁴. Entretanto, fazem mal os educadores que resistem a tomar em conta a importância do trabalho produtivo na vida das pessoas. Educação não tem como orientação maior o mercado, mas perde o chão se ignorar o mercado. É equívoco de políticas sociais excluir o trabalho produtivo de processos de ressocialização de jovens, por exemplo, como se trabalho de mentirinha fosse preferível. Trabalho pode ter também **valor terapêutico**, não só para esquecer outros problemas da vida (ocupar a cabeça), mas principalmente como componente de um projeto auto-realizador de vida. Ficar sem fazer nada pode ser desgraça insuportável, ainda que isso não possa acobertar o apego obsessivo ao trabalho (*workaholic*). É assunto decisivo para aposentados que precisam ocupar-se, não apenas para passar o tempo, mas para dar sentido ao tempo. Mais do que nunca, aí trabalhar faz bem. Trabalho pode ter enorme **valor pessoal**, expresso em atividades que implicam doses intensas de energia positiva (Seligman, 2002)⁵⁵, fazendo parte da noção e da prática da felicidade pessoal. Muitas vezes, entende-se esse horizonte como “*bobby*”, coisa em geral fútil, superficial, mas que pode, em determinadas circunstâncias, perfazer o sentido da vida. Neste caso, pessoas que sabem trabalhar aquilo que lhes proporciona profundo prazer possuem chances muito mais elevadas de auto-realização. Não há nada mais triste do que todo dia ir trabalhar o que se detesta. Trabalho

pode ter **valor coletivo**, no sentido de ser contribuição própria para projetos ligados ao bem comum. Une-se a auto-realização com a realização comum.

É preciso estar atento às metamorfoses do trabalho (Castel, 1998)⁵⁶, também à sua inserção no mundo virtual, onde se desenha já um “cibertariado”, ou seja, um proletariado cibernético (Huws, 2003)⁵⁷. Ocorre degradação do trabalho também na “gestão do conhecimento”,

(..) porque a gestão do ‘conhecimento e da competência’ está inteiramente conformada pelo receituário e pela pragmática presente na ‘empresa enxuta’, na empresa liofilizada, que, para ser competitiva, deve reduzir ainda mais o trabalho vivo e ampliar sua dimensão tecnocientífica, o trabalho morto, cujo resultado não é outro senão o aumento da informalidade, da terceirização, da precarização do trabalho e do desemprego estrutural em escala global. E, ao apropriar-se da dimensão cognitiva do trabalho, ao apoderar-se de sua dimensão intelectual, os capitais ampliam as formas e os mecanismos da geração do valor, aumentando também os modos de controle e de subordinação dos sujeitos do trabalho, uma vez que se utilizam de mecanismos ainda ‘mais coativos, renovando as formas primitivas de violência na acumulação, uma vez que – paradoxalmente –, ao mesmo tempo, as empresas necessitam cada vez mais da cooperação ou ‘envolvimento’ subjetivo e social do trabalhador’ (Antunes, 2005)⁵⁸.

A classe trabalhadora se expande, embora reestruturada. *“Ao contrário, portanto, do fim ou da redução de relevância da teoria do valor-trabalho, há uma qualitativa alteração e ampliação das formas e mecanismos de extração do trabalho”*⁵⁹. O neoliberalismo perdeu toda condição de dar conta da inserção maciça da população ativa no mercado, porque sua lógica competitiva globalizada se posta avessa completamente. Os empregos escasseiam. Trabalhar mal vai se tornando a tônica, em especial para a multidão desqualificada. Pleno emprego é balela. Mas é desta balela que imensas populações correm atrás.

Mendigar por trabalho, qualquer trabalho, é a sorte que resta a muitos. Nisto Marx mantém sua razão: poucas coisas aviltam mais o ser humano do que roubar-lhe o trabalho. O exército de reserva está hoje mais avolumado, burilado, qualificado, maquiado, perfazendo a reserva necessária para rebaixar salários. A resposta conhecida é assistência, porque, ao propor coisa pobre para o pobre, o acalma e o sistema gasta pouco. Cabe nas sobras orçamentárias. Inserir no mercado parece conto da carochinha. O combate à pobreza torna-se farsante quando esquece a dimensão do trabalho. Não se trata

O
trabalho mais profundo do ser humano é a habilidade de fazer-se sujeito de história própria, construir sua autonomia relativa, arquitetar mundos alternativos.

de recuperar o liberalismo americano de empurrar, a ferro e fogo, os pobres para o mercado, até porque esta pressão supõe o que não existe: emprego decente à vontade. Trata-se de alcançar que as pessoas consigam auto-sustentar-se como proposta mais digna de vida.

Ao mesmo tempo, há que alargar os horizontes positivos do trabalho, em especial do trabalho imaterial. Embora as idéias de Gorz (2005)⁶⁰ pareçam, por vezes, mirabolantes, sinalizam outros questionamentos

importantes, em especial a habilidade de saber pensar. Também ambígua (nem sempre quem sabe pensar aprecia que outros também saibam), aponta para a capacidade humana de construção da autonomia relativa e inovação incessante. Como previu Marx, a mais-valia relativa significaria enorme mudança na produtividade que ele sequer conseguia antever. Um dos traços mais marcantes dessa mudança está na passagem do trabalho braçal, corporal, para o trabalho imaterial. O trabalho imaterial supõe, naturalmente, a base material corporal, porque não há pensamento sem massa cinzenta. Mas o horizonte do trabalho imaterial é muito mais incomensurável, embalado hoje pelas novas tecnologias representadas pelo computador e a nova mídia. Mudam fortemente as condições de trabalho, em especial por conta do trabalho virtual. O que está em jogo é a inovação criativa permanente, aquela de teor semântico interpretativo, autopoiético. Força bruta é bem menos importante do que habilidades mentais. Inovar, sobretudo inovar-se, é condição crucial de realização e de auto-realização. Se daí poderia surgir uma sociedade alternativa, tipicamente igualitária, é promessa a ser verificada. De todos os modos, o saber pensar, advindo de um equipamento comum que todo ser humano possui (cérebro e sentidos), poderia ser assumido como patrimônio comum, fora da lógica abstrata da mercadoria. O mercado capitalista tenta aprisionar esta energia indomável, disruptiva para lucro próprio e também porque teme o questionamento (Collins/Pinch, 2003; Gandelman, 2004)⁶¹. Por isso parte o saber pensar em duas metades esquizofrênicas: fica com a qualidade formal, reprime a qualidade política.

Quem inventar um trabalhador crítico, mas não autocrítico.

O trabalho mais profundo do ser humano é



a habilidade de fazer-se sujeito de história própria, construir sua autonomia relativa, arquitetar mundos alternativos. Formar-se é seu trabalho. Não cessa nunca, a não ser quando cessamos de vez. É vício capitalista reduzir trabalho à expressão produtiva mercantilizada, desprezando todas as outras dimensões infinitas das expressões de desenvolvimento. Não trabalhar também é trabalho, porque o corpo, quando descansa, trabalha para se manter. O corpo não é massa inerte que, por vezes, intermitentemente, trabalha. Sendo uma entidade energética incessante, trabalha como condição de existência. Por isso, trabalhar pode ser prazer. Essa imagem forte do trabalho formativo, criativo, disruptivo pode ser visualizada na evolução em geral silenciosa, por vezes explosiva, da natureza. Criativa ao extremo em sua biodiversidade, até à geração do ser humano, trabalha em silêncio, trabalha explodindo, não cessa de trabalhar. Trabalho, usando expressão de Prigogine (1996)⁶², é a dialética da natureza. Também é do ser humano.

NOTAS:

¹WEBER, M. **Ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo : Cia das Letras, 2004.

²GORZ, A. **O imaterial**: conhecimento, valor capital. São Paulo : Annablume, 2005.

³NEGRI, A.; HARDT, M. **O trabalho de Dionísio**: para a crítica ao Estado pós-moderno. Juiz de Fora : UFJF, 2004.

⁴ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000: **Id. O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo : Boitempo Editorial, 2005.

⁵Veja texto eletrônico: www.cultvox.com.br – Demo, P. Educação e trabalho: uma tentativa de ver o trabalho com bons olhos, Editora Companhia.

⁶DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo : Atlas, 2000. p. 13 ss.

⁷**Id. Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São

Paulo : Atlas, 2002.

⁸SCHRÖDINGER, E. **O que é vida?** O aspecto físico da célula viva. São Paulo: Ed. Unesp, 1997; DAVIES, P. **The fifth miracle**: the search for the origin and meaning of life. New York : Simon & Schuster, 1999.

⁹O'CONNOR, A. **Poverty knowledge**: social science, social policy, and the poor in twentieth-century U.S. History. Princeton: Princeton University Press, 2001; GOODE, J.; MASKOVSKY, J. 2001. **The new poverty studies**: the ethnography of power, politics, and impoverished people in the United States. New York : New York University Press, 2001.

¹⁰NEGRI, A.; HARDT, M. (2004) **op. cit.**

¹¹**Id. ibid.**, p. 9.

¹²**Id. ibid.**, p. 10.

¹³MATIAS, E. F. P. A humanidade e suas fronteiras: do Estado soberano à sociedade global. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2005.

¹⁴NEGRI, A.; HARDT, M. (2004) **op. cit.**, p. 16.

¹⁵DEMO, P. **Éticas multiculturais**: sobre convivência humana possível. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

¹⁶ALTHUSSER, L.; BALIBAR, E. **Para leer el capital**. México : Siglo XXI, 1970; ALTHUSSER, L. **La revolución teórica de Marx**. México : Siglo XXI, 1971.

¹⁷DEMO, P. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo : Cortez, 1985.

¹⁸NEGRI, A.; HARDT, M. (2004) **op. cit.**, p. 24.

¹⁹MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo : Boitempo, 2002.

²⁰CASTELLS, M. **The rise of the network society**: the information age – economy, society and culture. Oxford: Blackwell, 1997. v. 1.

²¹LEWIS, M. **The new new thing**: a silicon valley story. New York : W.W. Norton & Company, 2000; SCHILLER, D. **Digital capitalism**: networking the global market system. Massachusetts: The MIT Press, 2000.

²²KURZ, R. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

²³MATURANA R., H; VARELA G.F.J. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese – a organização do vivo. Porto Alegre : Artes

Médicas, 1997; MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Org. de C. Magro e V. Paredes. Belo Horizonte : Ed. Humanitas/UFMG, 2001.

²⁴DEMO, P. **Metodologia científica** em ciências sociais. São Paulo : Atlas, 1995.

²⁵VARELA, F. J., THOMPSON, E.; ROSCH, E. **The embodied mind**: cognitive science and human experience. Massachusetts: The MIT Press, Cambridge, 1997.

²⁶DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre : Mediação, 2004.

²⁷**Id. Educação e trabalho**: uma tentativa de ver o trabalho com bons olhos. Editora Companhia, 1999. Disponível em: <www.cultvox.com.br>.

²⁸**Id. Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo : Atlas, 2002.

²⁹WAAL, Frans de. **Chimpanzee politics**: power and sex among apes. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2000; BOEHM, C. Hierarchy in the forest: the evolution of egalitarian behavior. Massachusetts : Harvard University Press, 1999.

³⁰DEMO, P. (2005) **op. cit.**

³¹NEGRI, A ; HARDT, M. (2004) **op. cit.**

³²BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro : Zahar, 2003.

³³SHATTUCK, R. **Forbidden knowledge**: from Prometheus to pornography. New York : St. Martin's Press, 1996; RESCHER, N. **Forbidden knowledge**: and other essays of the philosophy of cognition Dordrecht: D. Reidl Publisher Co., 1987. (Episteme, v. 13).

³⁴DEMO, P. **Argumento de autoridade X autoridade do argumento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005a.

³⁵GORZ, A. (2005) **op. cit.**, p. 9.

³⁶**Id. ibid.**

³⁷DEMO, P. (2000a) **op. cit.**; Id. (2005a) **op. cit.**

³⁸GORZ, A. (2005) **op. cit.**, p. 10.

³⁹**Id. ibid.**

⁴⁰**Id. ibid.**, p. 11.

⁴¹**Id. ibid.**, p. 12.

⁴²**Id. ibid.**

RESUMEN

Pedro Demo. Trabajo: ¿sentido de la vida!

Este texto discute la importancia del trabajo en la vida de las personas, considerando que se trata de una controversia interminable. Contrariamente a lo que se supone, el trabajo no es una categoría social en retroceso. En el contexto de una sociedad en la cual el conocimiento es intensivo (plusvalía relativa) y que rebasa aquella otra, antigua, del trabajo predominantemente manual (plusvalía absoluta), pareciera que ya se trabaja menos, cada vez menos. Pero eso sólo tiene validez en un cierto sentido, con relación al trabajo más noble. Para la gran mayoría de la población, trabajar es un fatal desiderátum y tanto es así que más tiempo hubiera, más se trabajaría y eso, por lo general, únicamente para sobrevivir. El trabajo no es el sentido de la vida, pero es parte de ella. Por eso sigue siendo fundamental tomar en cuenta que – como decía Marx – una vida enajenada es una vida de trabajo enajenado.

Palabras clave: Trabajo; Trabajo inmaterial; Conocimiento; Valor; Concepto; Autorrealización; Teoría política.

⁴³SILVA, T. T. **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte : Autêntica, 2001; Id. Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

⁴⁴HAYLES, N.K. **How We became posthuman**: virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics. Chicago : University of Chicago Press, 1999.

⁴⁵ARONOWITZ, S. **The knowledge factory**: dismantling the corporate university and creating true higher learning. Boston : Beacon Press, 2000; SANTOS, Laymert G. Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo : Editora 34, 2003.

⁴⁶GORZ, A. (2005) **op. cit.**, p. 16.

⁴⁷Expressão encontrada nos Grundrisse. MARX, K. (1953) **op.cit.**, p. 593.

⁴⁸MARX, K. (1953) **op. cit.**, p. 592. Gorz interpreta passagens surpreendentes dos *Grundrisse*: “O trabalho imediato e sua quantidade não mais aparecem como o principal determinante da produção”, mas então apenas ‘como um momento indispensável, porém subalterno em relação à atividade científica geral’ (p. 587 dos *Grundrisse*). O ‘processo de produção’ não poderá mais ser confundido com um ‘processo de trabalho’. É interessante notar a hesitação na terminologia marxiana. Trata-se tanto do ‘nível geral da ciência’ (*der allgemeine Stand der Wissenschaft*), quanto dos ‘conhecimentos gerais da sociedade’ (*das allgemeine gesellschaftliche Wissen, knowledge*) (p. 594 dos *Grundrisse*); ora se trata do general intellect, ora das ‘potencialidades gerais do cérebro humano’ (*die allgemeinen Mächte des menschlichen Kopfes*), ora da ‘formação artística, científica, etc.’, que o indivíduo poderá adquirir graças ao ‘acréscimo do tempo livre’, e que ‘retroage sobre a força produtiva do trabalho’. O que faz a liberação do tempo ‘para o pleno desenvolvimento do indivíduo’ pode ser considerada, ‘do ponto de vista do processo de produção imediata, como produção de capital fixo, esse capital fixo *being man himself*’ (p. 599 do *Grundrisse*). A idéia de ‘capital humano’ se encontra, pois, já nos manuscritos de 1857-1858. GORZ, A. (2005) **op. cit.**, p. 16-17.

⁴⁹Gorz usa “conhecimento” na acepção do saber de estilo científico formalizado, lógico, seqüencial, capaz de ser armazenado em computador dentro da lógica digital. Nesta acepção, talvez o conceito mais apropriado seria o de “informação”, na condição de conhecimento congelado, cristalizado, apanhado em sua estrutura sintática reprodutiva. Conhecimento, em sua potencialidade disruptiva, é uma

dinâmica desconstrutiva e reconstrutiva, detendo também a propriedade do saber pensar de cariz semântico, intransmissível, irreprodutível. DEMO, P. (2005a), **op. cit.**

⁵⁰GORZ, A. (2005) **op. cit.**, p. 53.

⁵¹UNDP. **Human Development Report**. New York : UN, 2005.

⁵²DEMO, P. **Pobreza da pobreza**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

⁵³**Id. Sociologia da educação**: sociedade e suas oportunidades. Brasília : Plano, 2004a.

⁵⁴IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo**: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo : Francis, 2004.

⁵⁵SELIGMAN, M.E.P. **Authentic happiness**: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. New York : Free Press, 2002.

⁵⁶CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

⁵⁷HUWS, U. **The Making of a cybertariat**: virtual work in a real world. New York : Monthly Review, 2003.

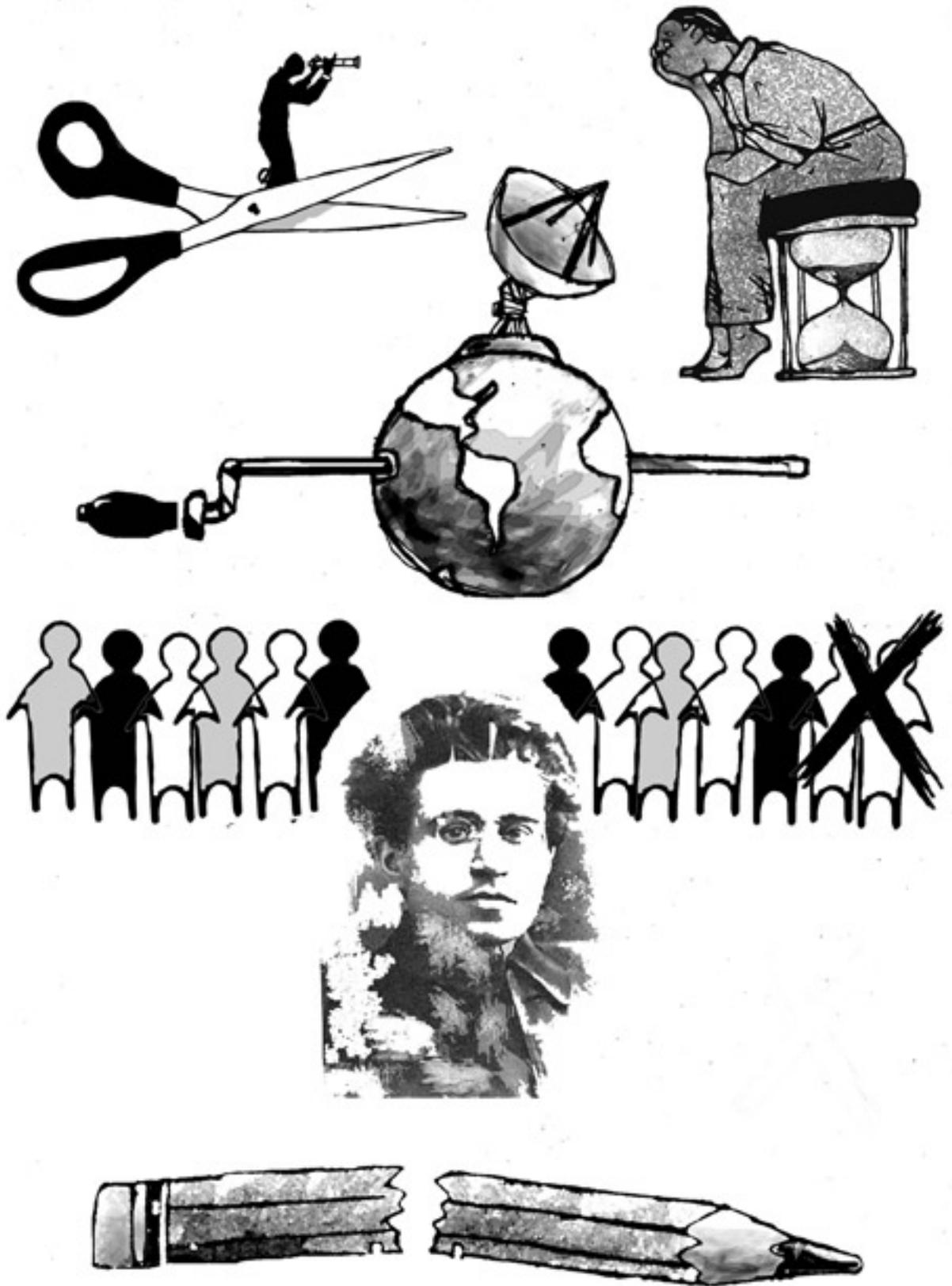
⁵⁸ANTUNES, R. (2005) **op. cit.**, p. 18.

⁵⁹**Id, ibid.**, p. 19.

⁶⁰GORZ, A. (2005) **op. cit.**

⁶¹COLLINS, H. ; PINCH, T. **O Golem**: o que você deveria saber sobre ciência. São Paulo: Ed. Unesp, 2003; GANDELMAN, M. **Poder e conhecimento na economia global**: o regime internacional da propriedade intelectual: da sua formação às regras de comércio atuais. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2004.

⁶²PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo : Ed. Unesp, 1996.



POLITIZANDO A “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO” SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO DE GRAMSCI

Vânia Cardoso da Motta*

Abstract

This article seeks to introduce the debate on the announced “knowledge society” and to reflect on the origin of its contradictions, taking as theoretical and methodological references the categories of Italian Marxist thinker, Antonio Gramsci. It is founded on the basic economic, political, and ideological contradictions of the globalized world. It is understood that in the condition of a dependent country, it is fundamental to reflect on the contradictions of this globalized world and their impacts on the historical specificity of Brazilian society in order to find elements for an effective action to overcome those contradictions.

Keywords: Knowledge Society, Human Capital, Gramsci.

“...a observação mais importante a ser feita sobre qualquer análise concreta das relações de força é a seguinte: tais análises não podem e não devem ser fins em si mesmas (...), mas só adquirem um significado se servem para justificar uma atividade prática, uma iniciativa da vontade” (Gramsci).

INTRODUÇÃO

No cenário mundial do final do século XX, constata-se, de um lado, os enormes progressos alcançados nos campos do conhecimento e tecnológico. A expansão sem precedentes das inovações nas áreas

de telecomunicações, microeletrônica, biotecnologia, informática e robótica, entre outros, transformou as matrizes produtivas básicas e ampliou as possibilidades de produzir bens e serviços. Ampliaram-se, também, os sistemas de base democrática e o movimento em direção à constituição de formas novas e mais ativas de organização da sociedade civil. Por outro, constatam-se o aumento da desigualdade entre países e regiões e da pobreza mundial, taxas elevadas de desemprego e a precarização do trabalho, com perdas substantivas dos direitos sociais conquistados.

Em relação às novas tecnologias da comunicação e informação, alguns “otimistas” enfatizam a capacidade de produção e difusão do conhecimento que essas “ferramentas” possibilitam. Pierre Lévy (1998)¹, por exemplo, anuncia uma mutação nos modos de comunicação, de acesso ao saber, de pensamento e de trabalho com

a “cibercultura” (cultura digital e tecnologias inteligentes) e vislumbra a possibilidade de se elaborar um projeto de “inteligência coletiva”, global.

Já Frigotto (2001)² alerta sobre o ideário conservador que vem sendo difundido frente às poderosas redes de informação: “o de que estamos iniciando um novo tempo para o qual devemos nos ajustar irreversivelmente – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenheria –, do qual estamos defasados e devemos nos ajustar”.

Trata-se, segundo Nogueira (2002)³, das contradições existentes na “cibercultura” ou na “sociedade do conhecimento”. Para o autor: “Ainda que seja evidente, hoje, o crescimento das possibilidades de uma maior comunicação entre povos e indivíduos graças à rápida difusão da

* Professora Assistente da Universidade Santa Úrsula. Doutoranda em Serviço Social – Políticas Sociais, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Mestre em Educação – Movimentos Sociais e Políticas Públicas, pela Universidade Federal Fluminense – UFF. E-mail: vcmotta@superig.com.br.

internet, o mundo está cada vez mais condicionado pela ação de poucos e poderosos conglomerados”.

As contradições que atravessam o novo milênio, cada vez mais intensas, impõem novos desafios, especialmente, no campo educacional, uma vez que é o campo da produção e reprodução do conhecimento, da formação e da difusão de cultura, atravessado pela questão do poder que insere os âmbitos econômicos, políticos e ideológicos.

Enfrentar esses desafios requer refletir sobre as contradições do mundo globalizado e seus reflexos na especificidade histórica da sociedade brasileira, buscando fundamentos para uma ação efetiva de superação dessas contradições. Nessa perspectiva, este artigo procura introduzir o debate sobre a anunciada “sociedade do conhecimento” e refletir sobre as bases de suas contradições fundada nas categorias do pensador italiano marxista Antônio Gramsci⁴.

Assim, num primeiro momento, discutir-se-á o significado de “sociedade do conhecimento” em Rouanet, traçando algumas contradições que tal sociedade incorpora do moderno mundo globalizado. Num segundo momento, a partir de exemplos de diferentes visões sobre os desafios da educação brasileira no século XXI ou no contexto da “Era do Mercado”, é discutido o caráter ideológico que

abarca a anunciada “sociedade do conhecimento” atrelada à “teoria do capital humano”, para, por último, tentar compreender a dinâmica das relações de poder numa sociedade de classes, fundando-se em conceitos de Gramsci que possam colaborar no entendimento e na intervenção para a superação dessas contradições.

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E AS CONTRADIÇÕES DA MODERNIDADE

Para compreender o significado que insere a expressão “*sociedade do conhecimento*”, tão difundida no campo educacional nas últimas décadas, partir-se-á da definição de Rouanet (2002).

O autor⁵, ao colocar em questão do que se trata a “*sociedade do conhecimento*”, um **fato**, uma **ideologia** ou uma **utopia**, conclui que ela é um pouco das três coisas: o conceito de “*sociedade do conhecimento*” baseia-se no fato de que o conhecimento científico-tecnológico, hoje, com o grau de sofisticação alcançado pela ciência, a complexidade das tecnologias geradas e a importância central desse conhecimento no aparelho produtivo, na reprodução material da sociedade e numa vida cotidiana atravessada pela mídia, configuram “*um salto qualitativo na antiqüíssima história entre conhecimento e sociedade*”, e desempenha “*um papel decisivo na economia e, por meio dela, na sociedade*”. Apresenta-se como ideologia, “*em seu sentido mais clássico, o de conjunto de idéias destinadas a mistificar relações reais, a serviço de um sistema de dominação*” (fazendo referência ao “capitalismo global”), uma vez que o conceito de “*sociedade do conhecimento*” se apresenta dissimulado ao atribuir o mesmo significado ao termo conhecimento e informação, pois considera que a informação dispensa a reflexão necessária para transformar os conteúdos do mundo exterior em conhecimento. E ela é uma **utopia**,

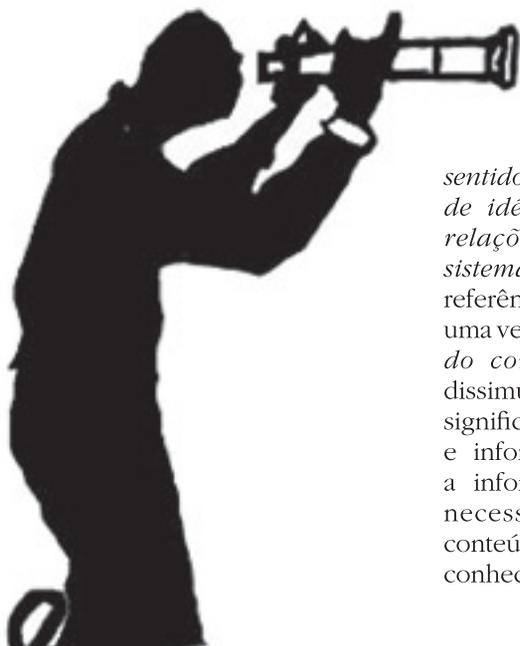
mas uma utopia concreta, como “*um conjunto de representações fundadas numa esperança objetiva instruídas por tendências já presentes no real (...) não uma simples fantasmagoria subjetiva*”.

E ao traçar seu ponto de vista em relação ao conceito de “*sociedade do conhecimento*”, o autor disserta que:

(...) uma verdadeira sociedade do conhecimento seria aquela em que o conhecimento, considerado em seu sentido integral, abrangendo não somente as disciplinas técnico-científicas, mas, também, a filosofia e as humanidades, fosse o principal determinante da organização social, e em que todas as camadas sociais, em todos os países do mundo, tivessem chances simétricas, asseguradas por processos democráticos, de âmbito tanto nacional quanto global, de participar da geração, processamento, transmissão e apropriação do conhecimento e das informações necessárias a esse conhecimento⁶.

Para Rouanet, “*não é nem como descrição neutra nem como ideologia que o conceito de sociedade do conhecimento pode ser considerado realista, e sim como utopia*”⁷ - uma utopia fundada na “esperança” que um dia será objetivada para todos. Conforme seu ponto de vista, então, tal “*sociedade do conhecimento*” inexistente, uma vez que ela ainda não se configurou como “*o principal determinante da organização social*”, isto é, não houve, até então, a participação, tanto em âmbito nacional como no âmbito global, “*da geração, processamento, transmissão e apropriação do conhecimento e das informações necessárias a esse conhecimento*”.

A “*sociedade do conhecimento*”, associada às novas tecnologias, uma vez que elas, “de fato”, ampliam as possibilidades de acesso à informação, de todo tipo, em qualquer lugar do planeta e em tempo quase real, e, com isso, ampliam, também, as possibilidades de produção e socialização de conhecimentos, é contraditória e insere relações de poder, uma vez que tais possibilidades



O
*conhecimento
mais elevado
é privilégio de
poucos, de uma
pequena parcela,
e a produção do
conhecimento é
privilégio de um
grupo restrito,
cada vez mais
restrito.*

de apropriação do conhecimento, até então, não são para todos. No Brasil, assim como na maioria dos países periféricos, os veículos de comunicação e de informação permanecem na direção de uma minoria. O conhecimento mais elevado é privilégio de poucos, de uma pequena parcela, e a produção do conhecimento é privilégio de um grupo restrito, cada vez mais restrito.

Aotentarcompreendera “*sociedade do conhecimento*” enquanto utopia, Rouanet nos instiga a observar as condições concretas para a realização desta utopia, principalmente nos países dependentes.

Analisando alguns dados em relação ao acesso aos veículos de comunicação e de informação no âmbito global, segundo os dados levantados pelo Informe sobre Desenvolvimento Humano do PNUD (1999)⁸, constata-se que há uma brecha enorme entre países ricos e pobres, e que, segundo o próprio

Banco Mundial, essa diferença vem se tornando maior nas últimas décadas.

Sobre o acesso à internet:

- os 20% mais ricos da população mundial possuem 93,3% dos acessos à internet, os 20% mais pobres, apenas 0,2% e os 60% intermediários, apenas 6,5%.

Sobre a apropriação de redes telefônicas:

- 20% da população mundial que vive nos países mais ricos possui 74% das linhas telefônicas do mundo, enquanto os 20% mais pobres têm apenas 1,5%.

Considerando que a concepção da “*sociedade do conhecimento*” está diretamente relacionada ao contexto da globalização da economia e que a base dos avanços tecnológicos é a pesquisa e o desenvolvimento para o aumento da produtividade, verifica-se que há também uma enorme distância nas oportunidades tecnológicas entre países centrais e periféricos, uma vez que os gastos ou investimentos em pesquisa estão concentrados nos países ricos:

- em 1993, 84% do gasto mundial em pesquisa e desenvolvimento era realizado em apenas dez países que, com isso, eram os principais orientadores de prioridades e das agendas de pesquisa.

- 95% das patentes eram controladas por esses países. E 80% das patentes outorgadas em países em desenvolvimento foram dadas a residentes de países

industrializados⁹.

Esses dados mostram que ultimamente vem se configurando uma forte exclusão dos países mais pobres ao acesso a pesquisa - “*geração, processamento, transmissão e apropriação do conhecimento e das informações necessárias a esse conhecimento*”, colocado por Rouanet - e à condição de influir nas linhas de pesquisa que atentam as suas necessidades básicas.

Há profundas disparidades existentes entre os avanços tecnológicos e as condições de vida da maioria da humanidade. Conforme dados do Banco Mundial (1998):¹⁰

- quase 1,3 bilhão de pessoas ganham menos de um dólar por dia, vivendo na pobreza extrema;

- 3 bilhões de pessoas, metade da população mundial, recebe uma renda que não excede os dois dólares diários, encontrando-se em situação de pobreza;

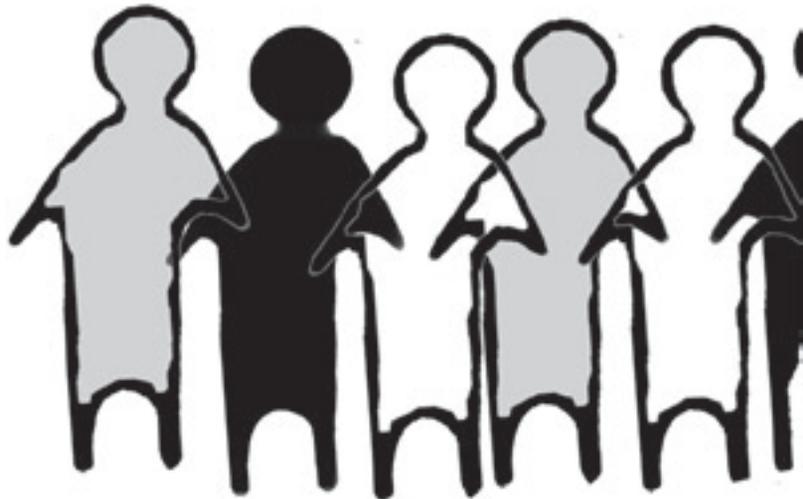
- 3 bilhões de pessoas não possuem serviços de saneamento básico;

- 2 bilhões carecem de eletricidade;

- 1,4 bilhão de pessoas não tem água potável.

As condições extremas de pobreza e as carências de condições mínimas na prevenção em saúde afetam outro campo fundamental, a nutrição. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (1998)¹¹:

- 828 milhões de pessoas dos países em desenvolvimento padecem



de fome crônica;

- 2 bilhões apresentam deficiências de micronutrientes como vitaminas e minerais.

Esse quadro reforça a colocação de Frigotto e de outros críticos, em relação ao ideário excludente, que permeia o discurso da “*sociedade do conhecimento*”. No âmbito da produção científica, é uma exclusão silenciosa. No âmbito do trabalho, é alardeado que para combater a exclusão é necessário realizar uma adaptação ao “novo tempo”; é preciso formar um novo tipo de trabalhador, requalificar os profissionais de educação para atender as necessidades dos modernos meios de produção, da nova configuração da organização do trabalho, da complexidade produtiva, enfim, do mercado.

Tal retórica é difundida num contexto em que a situação de pobreza se agrava mundialmente, formando um novo mapa mundial com “zonas de pobreza”¹² tanto em países centrais como periféricos. Amplia-se a desigualdade entre países e regiões, polarizando domínios.¹³

Chesnais (1996) explica que por várias décadas prevaleceu a idéia de que o modelo ocidental capitalista de desenvolvimento poderia ser conquistado por todos os países e regiões, uma vez que superassem as “etapas” necessárias para tal, como “*degraus de uma escada que todo país podia galgar*”.¹⁴ E que:

Após o formidável salto de produtividade do trabalho na indústria, que acompanhou a difusão das tecnologias de informática, do estabelecimento de novas formas toyotistas de organização da produção industrial e da intensificação da concorrência entre as companhias e os países da Tríade¹⁵, estes passaram a se interessar unicamente por relações seletivas, que abrangem apenas um número limitado de países do Terceiro Mundo. Certos países ainda podem ser requeridos como fontes de matérias-primas (porém cada vez menos, observa o autor). Outros são procurados, sobretudo pelo capital

comercial concentrado, como bases de terceirização deslocalizada a custos salariais muito baixos. Mais uns poucos países, por fim, são atrativos devido a seu enorme mercado interno potencial (...). Mas, fora esses casos, as companhias da tríade precisam de mercados e, sobretudo, não precisam de concorrentes industriais de primeira linha (...). Foi assim que houve um estancamento do IED (Investimento Estrangeiro Direto) para muitíssimos países, e que o tema da administração da pobreza foi assumindo espaço cada vez maior nos relatórios do Banco Mundial, enquanto o tema do desenvolvimento foi colocado em surdina (Chesnais, 1996).¹⁶

Explica Hobsbawm (1995)¹⁷ que, no final do século XX, os países do mundo capitalista desenvolvido se achavam mais ricos e mais produtivos do que no início da década de 1970, e a economia global estava imensamente mais dinâmica. No entanto, “*a situação em regiões particulares do*



globo era consideravelmente menos cor-de-rosa”. Na década de 1980, houve a estagnação do crescimento do PIB per capita na África, Ásia ocidental e América Latina e o empobrecimento da maioria das pessoas. Segundo o autor:..

A produção caiu durante a maior parte dos anos da década nas duas primeiras regiões, e por alguns anos na última (...). Ninguém duvidou seriamente de que,

para essas partes do mundo, a década de 1980 foi de severa depressão (...).

Quanto à pobreza e miséria, na década de 1980 muitos dos países mais ricos e desenvolvidos se viram outra vez acostumando-se com a visão diária de mendigos nas ruas, e mesmo com o espetáculo mais chocante de desabrigados protegendo-se em vãos de portas e caixas de papelão, quando não eram recolhidos pela polícia. (...) O reaparecimento de miseráveis sem teto era parte do impressionante aumento da desigualdade social e econômica na nova era.¹⁸

Como pode ser visto, a concepção de “*sociedade do conhecimento*” insere contradições que estão diretamente relacionadas à gênese da sociedade capitalista: a grande capacidade de desenvolvimento tecnológico e científico está atrelada à degradação social da maioria. Analisando os primórdios da formação da sociedade capitalista, as contradições entre o avanço das indústrias e a “*profunda degradação moral*”¹⁹ dos trabalhadores da, então em formação, organização do trabalho “liberado”, Paulo Netto (2001) identifica que: “*Pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas*”.²⁰

Para Yamamoto (2003):

Essa contradição fundamental da sociedade capitalista – entre o trabalho coletivo e a apropriação privada da atividade, das condições e frutos do trabalho – está na origem do fato de que o desenvolvimento nesta sociedade redundou, de um lado, em uma enorme possibilidade de o homem ter acesso à natureza, à cultura, à ciência, enfim, desenvolver as forças produtivas do trabalho social; porém, de outro lado e na sua contraface, faz crescer a distância entre a concentração/ acumulação de capital e a produção crescente da miséria, da pauperização que atinge a maioria da população nos vários países, inclusive naqueles considerados ‘primeiro mundo’.²¹

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DA CONTRADITÓRIA "SOCIEDADE DO CONHECIMENTO"

Na I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desportos, realizada em Brasília, Saviani (2001), ao discutir o tema da conferência, *Desafios para o século XXI*, colocou a seguinte questão: “*como enfrentar este desafio do século XXI quando o nosso desafio ainda está situado no século XIX, que é o da universalização do ensino fundamental e o da erradicação de analfabetismo?*”.²²

De fato, o quadro educacional brasileiro se apresenta com grandes distorções. Com isso, cria-se um abismo entre a disseminada “*sociedade do conhecimento*” e a sociedade brasileira. Ele se apresenta distante da “*verdadeira sociedade do conhecimento*” colocada por Rouanet. No entanto, os empresários da educação não desanimam diante do quadro; ao contrário, o consideram bastante oportuno para aumentar suas possibilidades de lucros.

Para os empresários do ensino, o quadro das estatísticas da educação brasileira no contexto da “*sociedade do conhecimento*”, embora precise “*dar um salto gigantesco no que diz respeito à formação das pessoas*”, aponta um mercado promissor para expansão de seus negócios e para o aumento de seus lucros, já que:

(...) aqui, os 2,7 milhões de universitários representam 1,6% da população, contra cerca de 3,4% de chilenos e argentinos. Fatos como esses podem ser um entrave na corrida por competitividade na sociedade do conhecimento e um nó para a expansão da indústria do ensino no país – ou uma enorme oportunidade. Na verdade são as duas coisas ao mesmo tempo.²³

Para o americano Franklin Schargel²⁴, especialista na aplicação da gestão da qualidade total em escolas: “*A boa notícia é que há sinais de que a largada por aqui (no Brasil) já foi dada*”.

Em palestra organizada pela Associação Brasileira de Mantenedoras

de Ensino Superior - ABMES²⁵, Divonzir A. Gusso²⁶ apresentou algumas evidências para ajudar a avaliar as possibilidades da demanda para os cursos de graduação superior:

- em 1990, as IES²⁷ públicas apresentaram 37,6% de matrículas e as IES privadas, 62,4%;

- em 2000, as IES públicas apresentaram 32,9% contra 67,1% das IES privadas;

- entre 1985/1990, as IES públicas tiveram uma taxa de crescimento de 0,8% ao ano e as IES privadas, de 3,5% ao ano;

- entre 1995/2000, as IES públicas cresceram 4,8% ao ano, enquanto as IES privadas, 11,3% ao ano.

Observa-se nesse quadro, com dados que indicam um crescimento do número de matrículas nas IES particulares e uma explosão de IES privadas nas últimas décadas, o entusiasmo dos empresários de educação em relação aos déficits de escolarização no Brasil. Para esses empresários da educação, os déficits na educação escolar vislumbram somente as possibilidades de investimento no mercado educacional brasileiro que, para se adaptar ao “novo tempo”, tende a expandir.

Há uma estimativa que, entre gastos públicos e privados, o setor educacional movimenta cerca de dois trilhões de dólares. Esse volume expressivo de recursos tem atraído o interesse crescente de diversos grupos, principalmente empresariais,²⁸ sobretudo no setor de ensino superior.

Segundo Siqueira (2004):

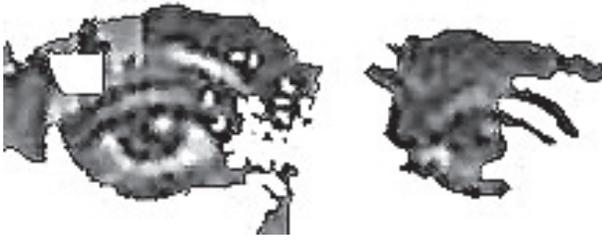
Os países mais ricos, com a maioria de sua população escolarizada, uma taxa de natalidade decrescente e amplos sistemas educacionais funcionando, estão se apresentando como um mercado restrito para a atuação de empresas no setor educacional. Por outro lado, os países em desenvolvimento – onde hoje se encontra a maior parte da população em idade escolar e, portanto, onde há uma grande demanda potencial para a oferta de ensino (...) – são alvos privilegiados dessa busca dos grupos

... a concepção de “*sociedade do conhecimento*” insere contradições que estão diretamente relacionadas à gênese da sociedade capitalista: a grande capacidade de desenvolvimento tecnológico e científico está atrelada à degradação social da maioria.

empresariais por novos mercados. Contudo, pelo fato de a educação ter se constituído, na maioria dos países, como um dos direitos sociais, a presença/oferta e o controle da mesma pelo Estado apresentam várias limitações à expansão comercial/mercadológica dos negociadores da educação, tratadas agora como ‘barreiras’ que devem ser derrubadas.²⁹

Nessa ótica, há uma pressão para que a educação seja vista como uma mercadoria, e não como direito social, de forma a ser regulada pelas normas do mercado,³⁰ sem a interferência das regulamentações governamentais.

Conforme foi colocado, o fato de se ter no Brasil um baixo índice



de escolarização, e com isso, ser um entrave na expansão econômica e na corrida por competitividade na “*sociedade do conhecimento*”, não é de todo ruim uma vez que essa distorção educacional abre uma enorme possibilidade de mercado.

Se por um lado, conforme colocação de Saviani, tem-se o desafio da universalização do ensino fundamental e o da erradicação de analfabetismo, por outro, abre-se a possibilidade de inclusão nas “relações seletivas”, tendo em vista o enorme mercado interno potencial brasileiro.³¹

É sob a perspectiva de mercado que vem sendo disseminada a idéia de “*valorização humana do trabalhador*”, que insere a defesa de uma sólida educação básica geral para a formação do cidadão e do novo tipo de trabalhador (“*cognitariado*”³², polivalente, participativo, flexível e com uma elevada capacidade de abstração e decisão) integrado à “*sociedade do conhecimento*”.³³

Veiculam-se as idéias de que o progresso técnico, além de gerar emprego, exige uma qualificação cada vez mais específica e permanente por parte do trabalhador, isto é, exige que ele **invista naquilo de que é proprietário, o capital humano**. Investir no “capital humano”, via escolarização ou treinamento e através de acesso aos graus mais elevados de ensino, constitui-se em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a garantia de níveis de renda cada vez mais elevados. Qualificado para o mercado e ascendendo profissionalmente, o indivíduo garante o seu bem-estar social e econômico e de seus familiares.

Do ponto de vista da desigualdade social, a teoria do capital humano vai permitir aos formuladores e executores do modelo concentrador de desenvolvimento justificar o processo de concentração do capital

mediante o desenvolvimento da crença de que há dupla forma de ser ‘proprietário’: proprietário dos meios e instrumentos de produção ou proprietário do ‘capital humano’.³⁴

No âmbito das políticas educacionais, dissemina-se a idéia de democratização do acesso à escola e enseja-se um intervencionismo do Estado, de caráter técnico, no planejamento dos sistemas educacionais formais e nos processos educativos embutidos em planos específicos de desenvolvimento regional. Neste sentido:

*... não se trata
de ter uma
qualificação
profissional para
o trabalho, pois
não há trabalho,
mas assegurar
às camadas
mais pobres o
desenvolvimento de
suas “capacidades
básicas de
realização”, para
sobreviver na nova
Era.*

O que se discute é apenas se esse vínculo (econômico) se dá mais ao nível do aprendizado de habilidades, do desenvolvimento de ‘atitudes’ funcionais ao processo produtivo. A partir dessa concepção linear deriva-se (...) a ideologia burguesa do papel econômico da educação. A educação e a qualificação aparecem como panacéia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não-qualificação.³⁵

No âmbito ideológico, acortina-se o antagonismo de classe, definido pelos interesses do capital de expropriar o trabalhador e pelos interesses dos trabalhadores de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado, e busca-se cimentar a idéia de que a mobilidade social depende exclusivamente do esforço e mérito do indivíduo em promover o investimento no bem educacional.

O mascaramento fundamental decorre da visão de que cada indivíduo é, de uma forma ou de outra, proprietário e, enquanto tal, depende dele – e não das relações sociais, das relações de poder e dominação – o seu modo de produção da existência (Frigotto, 1986).³⁶

Ao longo de décadas de disseminação da “teoria do capital humano”, o que se averigua é que, “*ao contrário da distribuição de renda, a concentração se acentuou; ao contrário de mais empregos para egressos de ensino superior, tem-se cada vez mais um exército de ‘ilustrados’ desempregados ou subempregados*” (Frigotto:1986)³⁷. Hoje, pode-se questionar se esse exército é de reserva ou um exército de “ilustrados” que jamais serão inseridos ou incluídos no mercado formal.³⁸ E, ainda, de que tipo de “ilustração” este “exército” vem se apropriando.

Conforme Frigotto (2000), “*o caráter explícito desta subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação para as classes dirigentes e a classe trabalhadora*”³⁹. Esse caráter dual da educação escolar

Segundo Frigotto (1986):

é identificado tanto na existência de duas redes de educação escolar – pública e privada, quanto na dualidade de formação – ensino profissionalizante e tradicional. Já Leher (1998),⁴⁰ coloca que na “Era do Mercado” este caráter de subordinação se expressa pelo “apartheid educacional planetário”, ao reduzir o acesso dos excluídos somente ao ensino fundamental.

Leher identifica no capitalismo globalizado a intensificação das contradições, já que na atual conjuntura não se trata de ter uma qualificação profissional para o trabalho, pois não há trabalho, mas assegurar às camadas mais pobres o desenvolvimento de suas “capacidades básicas de realização”,⁴¹ para sobreviver na nova Era. As escolas públicas, principalmente de ensino fundamental, tendem a ser um espaço de assistência e contenção da violência e dos conflitos, um espaço público despolitizado. Para Bourguignon (economista do Banco Mundial), “os ricos dos países em desenvolvimento devem encarar a política de maior equidade com o investimento no futuro dos seus filhos e netos, uma garantia de que eles viverão numa sociedade menos violenta”.⁴²

Contudo, adverte Frigotto (2000)⁴³ que, na contradição entre a explosão tecnológica e o aumento das desigualdades, da pobreza e das taxas de desemprego, não se trata de negar os avanços tecnológicos e do conhecimento ocorridos nos últimos tempos ou fixar-se na resistência, nem de considerar as posturas dos homens de negócios em relação à educação como atitudes maquiavélicas ou que efetivamente instaurou-se uma preocupação humanitária neste grupo. Trata-se de disputar concretamente a hegemonia desses avanços e conduzi-los, submetendo-os à esfera pública e ao controle democrático para “potenciar a satisfação das necessidades humanas”. O eixo, coloca o autor, “não é a supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas a

solidariedade, da igualdade e da democracia” (grifo nosso).

“LER GRAMSCI (E) ENTENDER A REALIDADE”⁴⁴

Semeraro (2001)⁴⁵ aponta a recusa de Gramsci por “qualquer determinismo que estabeleça relações lineares entre economia e política, entre estrutura e superestrutura, forças objetivas e subjetivas”, pois ambos entendem que a história é um processo dinamizado por diferentes manifestações criativas, geradoras de novas forças sociais. É nessa perspectiva que o autor destaca a sociedade civil como a categoria de maior valor para a compreensão da dinâmica da sociedade capitalista moderna na ótica de Gramsci, “uma esfera cada vez mais complexa e contraditória de lutas ideológicas, de guerra de posição e de intensa disputa pela hegemonia entre diferentes grupos sóciopolíticos”.⁴⁶

Em suas reflexões, Gramsci enfatiza a existência de uma relação orgânica e recíproca estabelecida entre o estrutural e o superestrutural, que adquire características específicas em cada formação histórica. Trata-se da relação entre o econômico-social e o ético-político ou forças materiais e ideologias que compõem um determinado “bloco histórico”.⁴⁷

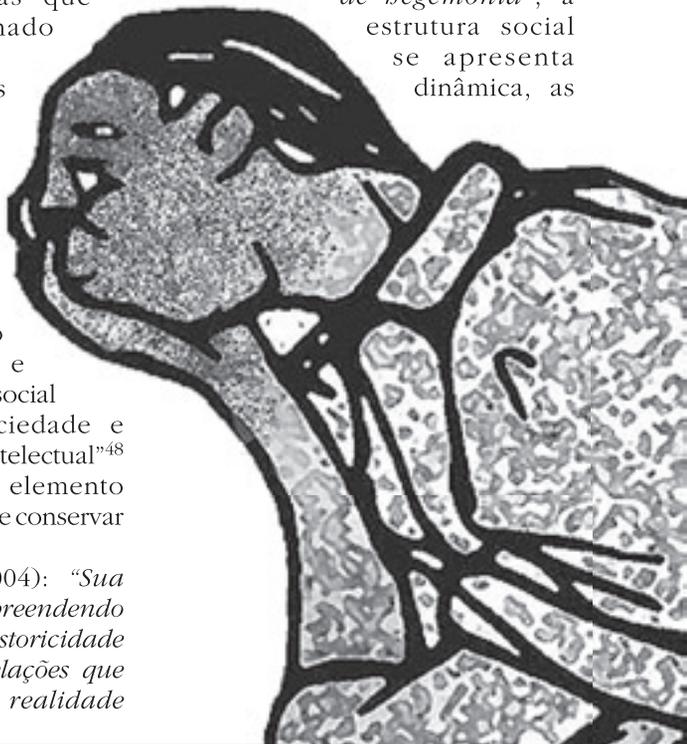
Ao analisar as relações de forças que compõem um determinado “bloco social”, Gramsci expõe a dinâmica que insere as relações de poder ou relações de hegemonia, explicitando os mecanismos de dominação e de direção intelectual e moral que uma classe social utiliza sobre toda sociedade e enfatiza a função do “intelectual”⁴⁸ neste processo como elemento fundamental para se obter e conservar a “hegemonia”.

Para Simionatto (2004): “Sua reflexão categorial vai apreendendo a processualidade e a historicidade do social, o jogo das relações que permitem desvendar a realidade

e suas contradições constitutivas”, demarca o “ponto de vista da totalidade na análise do real”,⁴⁹ evidencia o vínculo entre o social, o político e o econômico.

Gramsci indica como elementos fundamentais da dinâmica de conservação ou transformação de um “bloco histórico”, isto é, da organicidade entre a estrutura e a superestrutura de uma determinada formação histórico-social, o “Estado”, a “sociedade civil” e o “intelectual”,⁵⁰ que implicam as formas e os níveis como se dão as correlações de forças sociais.

Na concepção de Gramsci, a partir da constituição do Estado Moderno e da conquista da ampliação da participação política dos trabalhadores, tornou-se fundamental o consenso da sociedade civil nas idéias e ações da classe dominante, de modo a conquistar ou conservar a hegemonia ideológica. As funções de hegemonia são exercidas pela atuação da sociedade política, através do sistema judiciário, do sistema escolar e da propaganda vinculados à sociedade civil. Como a sociedade civil é composta de instituições das mais diversas concepções de mundo, por isso elas são denominadas por Gramsci de “aparelhos privados de hegemonia”, a estrutura social se apresenta dinâmica, as



relações sociais são contraditórias e as instituições sociais são permeadas por conflitos. Assim, a conquista da hegemonia se dá através de “guerra de posições”, isto é, da conquista da direção política e da obtenção do consenso da sociedade civil em relação a um determinado projeto societário.

Sendo o sistema educacional, na sociedade capitalista moderna, uma das instituições sociais, ou melhor, um “aparelho privado de hegemonia”, dominante e principal na difusão cultural e ideológica, entende-se que em suas relações internas serão reproduzidos as contradições e os conflitos de idéias da dinâmica das relações de hegemonia mais ampla. Nesse sentido, as políticas educacionais e as ações para a concretização destas são resultados desses conflitos de idéias e das contradições, de forma que pode-se identificar o espaço escolar e educacional como espaço de luta na conquista da direção política e na busca do consenso da sociedade civil aos projetos educacionais de classes antagônicas.

Nessa perspectiva, entende-se que a difusão da idéia da necessidade de elevar culturalmente os trabalhadores para o ingresso na “sociedade do conhecimento” vai caminhar para “a efetivação de um novo conformismo” (Neves, 2000),⁵¹ ao mesmo tempo em que vai propiciar a crescente conquista da “autoconsciência mais elevada” dos trabalhadores (Semeraro, 2001/2).⁵²

Ao compreender a dinâmica e a importância do papel da educação escolar como conquista dos trabalhadores, considera-se que a necessária expansão educacional difundida no contexto da “sociedade do conhecimento”, mesmo que permeada pela lógica do mercado e mesmo nas condições (que não são) dadas, pode indicar possibilidades de cisão da hegemonia existente, ao permitir a elevação cultural de pelo menos parte das massas trabalhadoras.

Na abordagem gramsciana, a luta pelos espaços de poder se faz no sentido de buscar alianças

... “sociedade do conhecimento” sendo um fato, não seria ideologia enquanto falseamento da realidade e nem uma utopia “esperançosa”, mas um projeto de sociedade que deve ser conquistado, por meio da permanente luta por uma sociedade mais justa e igualitária, verdadeiramente democrática.

políticas capazes de dar sustentação a um projeto de sociedade e, no caso específico, de educação, que vá ao encontro das aspirações da classe trabalhadora (do braço e da mente).

No entanto, Gramsci reconhece as dificuldades que a “classe subalterna” precisa enfrentar na luta pela hegemonia: sua história é “desagregada e episódica”, sua atividade organizativa e cultural é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes; só o sucesso da ação, a vitória “revolucionária” rompe, mas não imediatamente, a subordinação. Por isso, qualquer



traço de iniciativa autônoma, qualquer conquista de espaço na direção política, qualquer avanço em direção ao projeto social e educacional aspirado pela classe trabalhadora é de um valor inestimável. E o intelectual comprometido organicamente com a classe dominada exerce um papel fundamental nesse processo de conquista de uma nova hegemonia.

Para Semeraro (2001c):

Hoje, de fato, a velocidade vertiginosa da globalização, vem demonstrando que nessa esfera (sociedade civil) não apenas se multiplicam iniciativas, são traçados rumos da economia, da política e a da cultura, mas que, com uma facilidade nunca vista antes, se amalgamam discursos, se entrecruzam conceitos, se embaralham signos, se ocultam desigualdades e se despolitizam as relações sócio-econômicas. De modo que, nem sempre é fácil identificar os processos históricos reais e os pontos de aglutinação dos interesses populares. Daqui, a insistência de Gramsci na formação de intelectuais e organizações populares capazes de perceber, por trás da retórica, do jogo de imagens e simulacros, as forças que sustentam o sistema corporativo dominante e os movimentos de ruptura que operam, local e mundialmente, para a criação da ‘sociedade regulada’.⁵³

Segundo Gramsci,⁵⁴ pelo exercício de funções em todos os campos das relações sociais, os intelectuais modernos desempenham a tarefa de organizar a economia, a política, a cultura, divulgar concepções de mundo, construir as bases para a formação do “consentimento”, viabilizando o exercício da hegemonia. E é nesse sentido que a função do intelectual organicamente vinculado às aspirações da classe subalterna torna-se fundamental na construção de uma “nova cultura”.

Na concepção de Coutinho (2000),

a elaboração e difusão de tal cultura,⁵⁵ contribuindo para a hegemonia dos

trabalhadores (do braço e da mente) na vida nacional, é por seu turno um momento ineliminável na conquista, consolidação e aprofundamento da democracia, de uma democracia de massas que seja parte integrante da luta e da construção de uma sociedade socialista em nosso país (...) e para que possamos chegar a isso, a luta pela democratização da cultura pode e deve obter ganhos parciais de grande importância e significação.⁵⁶

Retoma-se, com isso, o eixo apontado por Frigotto (2000),⁵⁷ de que se deve disputar hegemonicamente as conquistas propiciadas pelos avanços tecnológicos, submetendo-as à esfera pública e ao controle democrático.

Acredita-se que nessa ótica a “*sociedade do conhecimento*” sendo um fato, não seria ideologia enquanto falseamento da realidade e nem uma utopia “*esperançosa*”, mas um projeto de sociedade que deve ser conquistado, por meio da permanente luta por uma sociedade mais justa e igualitária, verdadeiramente democrática.

CONCLUSÃO

Ao contrário do que vem sendo difundido, não se está vivendo na “*sociedade do conhecimento*”, pois a “*verdadeira sociedade do conhecimento*” não será dada, mas conquistada pelas classes dominadas, pois insere relações de poder e, dessa forma, insere contradições que precisam ser superadas.

Como foi constatado, nas últimas décadas a contradição tem se intensificado. Parafraseando Paulo Netto (2001),⁵⁸ a pobreza e a desigualdade social vêm crescendo na razão direta em que aumenta a expansão das inovações tecnológicas e a capacidade social de produzir riquezas.

A partir da perspectiva do pensamento de Gramsci, pode-se compreender que, por mais que seja claramente identificada a ideologia conservadora que permeia a “*sociedade do conhecimento*”, “*a efetivação de um novo conformismo às novas dimensões da sociedade instrumental capitalista*”, a retórica da

necessidade de elevar culturalmente a massa de trabalhadores para ingressar na competitividade internacional, implícita nessa idéia dos “*novos tempos*”, propicia, também, a formação de um tipo de intelectual organicamente vinculado às aspirações da classe dominada e, com ele, pode desencadear um processo de “*correlações de forças*” que vise ampliar o acesso das classes populares aos “*instrumentos e os fundamentos do conhecimento, superar seu saber disperso e aproximativo, adquirir confiança em suas capacidades*” (Semeraro, 2001b).⁵⁹

Entende-se como fio condutor para a compreensão dessas contradições a relação que Gramsci estabelece entre filosofia, história e cultura, isto é, entre o modo de pensar o mundo e o modo de sentir e agir no mundo como produto do processo histórico. A filosofia, que pode ser compreendida também como uma determinada concepção de mundo, está diretamente associada a uma ação, sendo que para o autor toda ação é uma ação política. Daí a necessária politização da difundida “*sociedade do conhecimento*”.

(...) cada um transforma a si mesmo, se modifica na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central. Neste sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte (Gramsci, 1989).⁶⁰

É na relação entre a teoria e a prática; entre o pensar, o sentir e o agir, que Gramsci procura demonstrar a complexa dinâmica que insere as relações de poder ou relações de hegemonia (o processo de obtenção e conservação da hegemonia no modo de produção capitalista em seu estágio mais avançado). Suas categorias ajudam a identificar as contradições do atual movimento de reestruturação do capitalismo global e a apontar algumas brechas para a realização de ações contra-hegemônicas.

O que se pode concluir que as lutas pelos espaços decisórios, os embates entre as diferentes concepções de sociedade e de educação, as correlações de forças são, em si, processos pedagógicos, que podem levar a superação de um senso comum pedagógico e à construção de uma nova cultura. Enfim, as correlações de forças podem levar à elaboração, coletiva, de um projeto de sociedade mais justa e humana, à construção de um “vir a ser”, de “baixo” para o “alto”. No entanto, esse processo de disputas deve inserir o “*pessimismo da razão*”, isto é, a consciência de que há um longo caminho a percorrer no processo de apropriação, pelas camadas populares, dos instrumentos fundamentais do conhecimento e de superação do senso comum, principalmente nas condições que estão dadas, mas deve inserir, também, o “*otimismo da vontade*” de se lutar por uma sociedade para todos.

NOTAS:

¹LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

²FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. (Org). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 27.

³NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Riscos e virtudes da cibernética**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/>>. Acesso em 03 maio, 2002. Site: **Gramsci e o Brasil**.

⁴As referências ao pensamento de Gramsci são pautadas na coleção editada por Carlos Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques – “Antonio Gramsci: cadernos do cárcere” -, mais especificamente os volumes 2 e 3. Para indicar as citações serão utilizadas as abreviações V, para indicar o volume, CC para indicar o número do caderno, seguido da indicação da página. COUTINHO, Carlos Nelson;

NOGUEIRA, Marco Aurélio; HENRIQUES, Luiz Sérgio. **Antonio Gramsci**: Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2, 3.

⁵ROUANET, Sérgio Paulo. Fato, ideologia, utopia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24, mar., 2002. Cad. Mais.

⁶**Id. ibid.**, p. 14-15.

⁷**Id. ibid.**, p. 15.

⁸**Id. ibid.**, p. 15.

⁹**Id. ibid.**

¹⁰PNUD. Informe sobre Desenvolvimento Humano. **Apud**. KLIKSBERG, B. **Desigualdade na América Latina**: o debate adiado. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 76-78.

¹¹**Id. ibid.**,

¹²Banco Mundial (1998) Informe. **Apud**. KLIKSBERG, B. **Desigualdade na América Latina**: o debate adiado. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 72-73

¹³Organização Mundial da Saúde (1998) La salud para todos em el siglo XXI. **Apud**. KLIKSBERG, B. **Desigualdade na América Latina**: o debate adiado. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

¹⁴Atualmente, a criação da temática 'zonas de pobreza' remete a uma situação em que regiões e segmentos sociais são excluídos da expansão do capital. Neste caso, a temática do 'desenvolvimento' tenderia mais a evidenciar essa exclusão, o que poderia demandar algum entendimento do processo que a cria. Assim, este tema privilegiaria a análise do processo histórico, até porque está em pauta uma mudança de rota – da inclusão desenvolvimentista para a exclusão produzida pelo capital rentista. Ao passo que a temática da 'pobreza' tende a desviar a atenção para os chocantes 'dados' da miséria e da indigência, privilegiando a análise do empírico imediato e a descrição mais espacial do que temporal. LIMOIRO-CARDOSO, M. Ideologia da globalização e (des) caminhos da ciência social. In: GENTILI, P.(Org.). **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 113.

¹⁵Chesnais (1996) coloca que a disseminação indiscriminada e ideológica do termo "globalização" acaba por ocultar uma das características essenciais da mundialização, que é "um duplo movimento de polarização": a polarização interna a cada país, pelos efeitos do desemprego, e a polarização internacional, "aprofundando abruptamente a distância entre os países situados no âmago do oligopólio mundial

e os países da periferia" CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã,1996. p. 37.

¹⁶Chesnais cita W.W.Rostow como o teórico mais conhecido dessa abordagem, desenvolvida em seu livro "As etapas do crescimento", e chama a atenção para o subtítulo "revelador" da obra "Manifesto não-comunista". ROSTOW, Walt Whitman. **Etapas do desenvolvimento econômico**: um manifesto não-comunista. 4. ed. Rio de Janeiro : Zahar 1971. 312 p.

¹⁷Estados Unidos, União Européia e Japão.

¹⁸CHESNAIS, F. (1996) **op. cit.**, p. 313.

¹⁹HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

²⁰**Id. ibid.**, p. 395.

²¹Augusto Comte (por volta de 1830) **Apud**. In: CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 4. ed. Petrópolis, RJ :Vozes, 2003.

²²PAULO NETTO, José **Capitalismo monopolista e serviço social**. 3. ed. ampl., São Paulo: Cortez, 2001. p. 61.

²³IAMAMOTO, Marilda V. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 27.

²⁴SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil**: concepção e desafios para o século XXI.



In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, 1. 2000. Brasília, DF. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2001. p. 35-42.

²⁵HERZOG, Ana Luíza. A Universidade do séc.XXI: competitividade na sociedade do conhecimento. **Revista Exame**, São Paulo, n.7, 3, abr. 2002. p. 37.

²⁶**Id. ibid.**, p.37.

²⁷Economista do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Diretoria de Planejamento e Políticas Públicas. GUSSO, Divonzir A. **Contextos e desafios**: pistas para percrutar as possibilidades no futuro próximo. [s.l. : s.n.]2002. Palestra proferida na ABMES, em abril de 2002.

²⁸Instituições de Ensino Superior.

²⁹Por exemplo: General Eletric, Motorola, Mc Donald's, Fordstar, Microsoft, Universitat 21, U21 & Thompson Learning, entre muitos outros (ROSENBERG, C. O meganegócio da educação. **Revista Exame**, São Paulo, v. 36, nº 7, 3, abr., 2002.; SAUVÉ, P. (2002). Trade, education and the GATS: what's in, what's out, what's all the fuss about. **Higher Education Management and Policy**, v. 14, nº 3, 2002. Disponível em: <http://www.oecd.org/pdf/M00029000/M00029612.pdf>. Acesso em: 20 jun.,2003; WORLD EDUCATION MARKET CONFERENCE : program presentation..2002. Lisboa, Portugal. Disponível em: <www.wemex.com> Acesso em: 2 jun.2002. **Apud**. SIQUEIRA, Angela C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/ago., 2004. p. 145.

³⁰SIQUEIRA, Angela C. (2004) **op. cit.**, p.145-156

³¹Pela Organização Mundial do Comercio (OMC).

³²Conforme colocado anteriormente por CHESNAIS, F. (1996) **op. cit.**, p. 313.

³³No sentido colocado por Toffler, como um novo tipo de trabalhador que se ocupa mais com a cabeça do que com os braços e a força muscular.

³⁴FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2000. p. 55.

³⁵**Id. A produtividade da escola improdutiva**. 2.ed. São Paulo : Cortez; Autores Associados, 1986. p.128-129. (Coleção Educação Contemporânea)

³⁶**Id. ibid.**, p. 136.

³⁷**Id., ibid.**, p. 135.

³⁸**Id., ibid.**, p. 27.

³⁹Oliveira (2003), em sua obra *Crítica à razão dualista: o Ornitórrinco*, identifica que a “tendência à formalização das relações sociais estancou nos anos 1980, e expandiu-se (...) o trabalho informal”, o que leva à tendência de “não mais emprego”, mas “ocupação” ou “trabalho abstrato virtual”. OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista**: o Ornitórrinco. São Paulo: Boitempo, 2003. p.142-143.

⁴⁰FRIGOTTO (2000) **op. cit.**, p.33.

⁴¹LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização*: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio da pobreza”. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 1998.

⁴²Definido por Amartya Sen (1998) como: “Capacidades necessárias para alcançar os estados nutricionais apropriados, bons padrões de saúde e conquistas educacionais”. SEN, A. Mortality as an indicator of economic success an failure. The Economic Journal, jan.,1998. In: KLIKSBURG, B. **Falácias e mitos do desenvolvimento social**. 2. ed. São Paulo : Cortez. 2003. p. 27.

⁴³ENTREVISTA. **O Globo**, Rio de Janeiro, 21, set., 2005.Cad. Boa Chance. Entrevistado: Bourguignon.

⁴⁴FRIGOTTO (2000) **op. cit.**, p. 139.

⁴⁵**Id. ibid.**

⁴⁶Seminário Internacional “Ler Gramsci, entender a realidade”, realizado em setembro de 2001, que resultou na obra : COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 293p.

⁴⁷SEMERARO, Giovanni. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista de Educação Brasileira**, Caxambu, Anped, 2001, n.16. p.3.

⁴⁸**Id. ibid.**

⁴⁹O conceito de “bloco histórico” em Gramsci expressa a organicidade que imprime as relações de produção, sociais e de poder em uma determinada formação social e histórica, enquanto “unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos”. COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio; HENRIQUES, Luiz Sérgio. (2000) **op. cit.**, v. 3.

Cadernos do Cárcere, 13. p. 26), e permite a visualização, no conjunto das relações sociais de força, o movimento histórico que insere uma determinada formação histórica.

⁵⁰Cabe ressaltar que a concepção de “intelectual” em Gramsci é complexa e, não necessariamente, tem o sentido de uma determinada personalidade. Nesta perspectiva, cabem as afirmações de Gramsci de que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens exercem a função intelectual” COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio; HENRIQUES, Luiz Sérgio. (2000) **op. cit.**, v.2. Cadernos do Cárcere, 12.p. 24), que é a de influir na concepção de uma determinada visão de mundo, e de que todos os membros de um partido político são intelectuais, uma vez que exercem a função diretiva e organizativa de uma vontade política, que é educativa, que é intelectual. É nesse sentido em que ele enfatiza o vínculo do intelectual com a massa. Para Gramsci, esta relação é imprescindível enquanto estratégia de poder, uma vez que as grandes massas necessitam do partido político e dos intelectuais, dos organizadores da hegemonia, dos elaboradores e dos divulgadores de ideologias, dos educadores e dos dirigentes, para promoverem a “elevação cultural” dessa massa e as converterem em poder real. Elevar culturalmente as massas tem, para Gramsci, o sentido de conquistar uma consciência superior, consciência crítica do mundo, da própria historicidade, de que faz parte de uma força social (consciência política).

⁵¹SIMIONATTO, Ivete. **O social e o político no pensamento de Gramsci**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/>>. Acesso em 2004. Site : Gramsci e o Brasil. p. 2.

⁵²As expressões Estado, sociedade civil e intelectual estão entre aspas porque o autor discorre seu pensamento e sua análise sobre o Estado moderno introduzindo esses elementos sob uma nova ótica.

⁵³NEVES, Lúcia W.(Org) **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. Educação Contemporânea.

⁵⁴SEMERARO, Giovanni. (2001a) **op. cit.**

⁵⁵**Id.** Tornar-se “dirigentes”: o projeto de Gramsci no mundo globalizado. (2001b). In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 283.

⁵⁶Coutinho faz referência à cultura nacional-popular.

⁵⁷COUTINHO, Carlos Nelson. (2000) **op. cit.**, p. 33-36.

⁵⁸FRIGOTTO (2000) **op. cit.**

⁵⁹PAULO NETTO, José (2001) **op. cit.**

⁶⁰SEMERARO, Giovanni. Giovanni. (2001) **op. cit.**, p. 3.

⁶¹GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1989. p. 7.

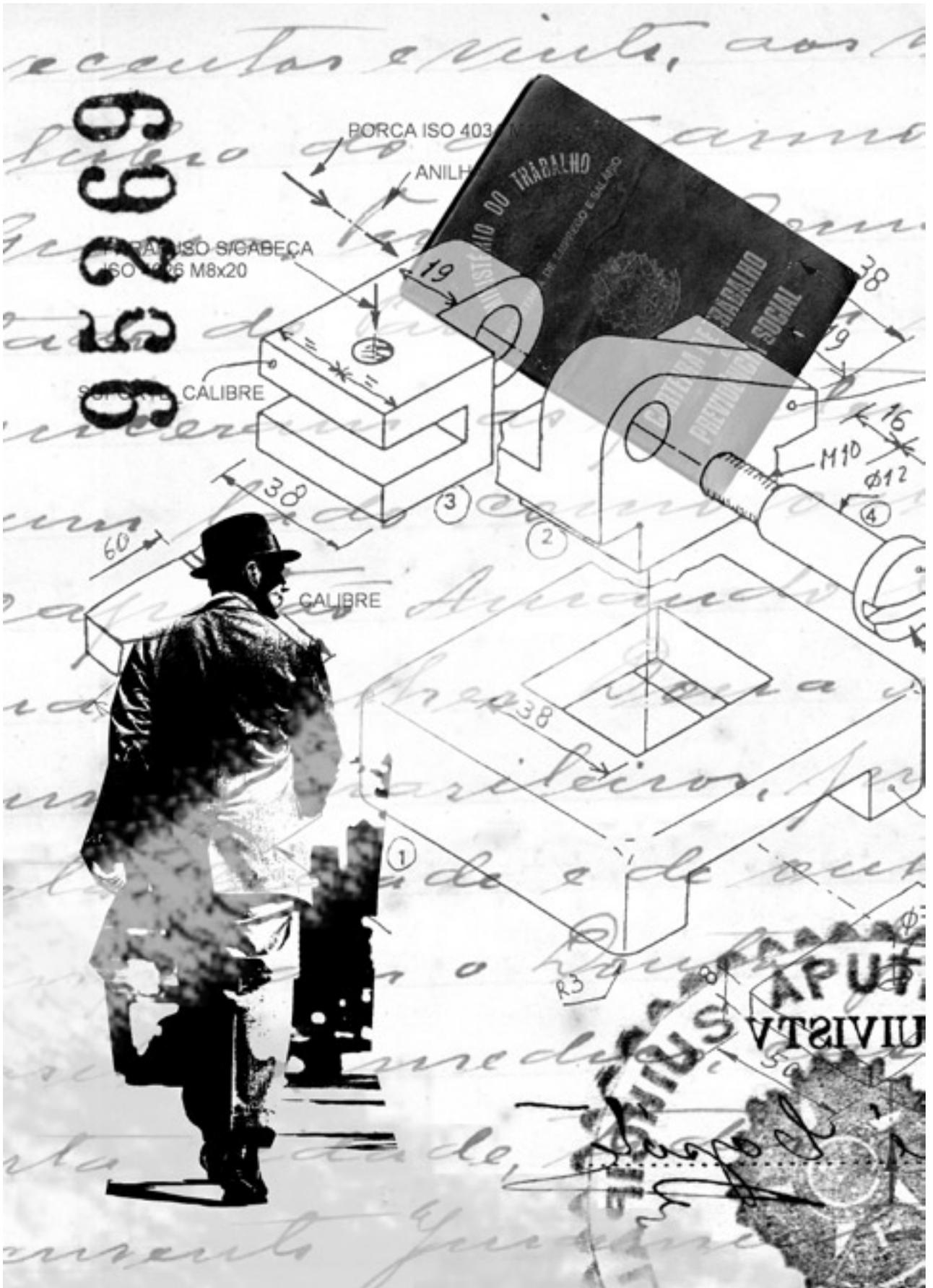
RESUMEN

Vânia Cardoso da Motta.

Politizar la “sociedad del conocimiento” desde la óptica del pensamiento de Gramsci.

Este artículo introduce el debate sobre la anunciada “sociedad del conocimiento” y reflexiona acerca de la base de sus contradicciones teniendo por referencia teórica y metodológica a Antonio Gramsci, el pensador marxista italiano. Se parte de las contradicciones económicas, políticas e ideológicas que fundamentan el mundo globalizado. Se entiende que, dada la condición de país dependiente, es fundamental pensar sobre las contradicciones de este mundo globalizado y sus reflejos en la especificidad histórica de la sociedad brasileña, para buscar elementos que lleven a una efectiva acción para superarlas acerca de determinado tema.

Palabras clave: *Sociedad del conocimiento; Capital humano; Gramsci.*



UNA MIRADA HISTÓRICA SOBRE ALGUNOS TEMAS ACTUALES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA RECOMENDACIÓN 195 DE OIT¹

Marcela Pronko*

Abstract

Reading WTO recommendations on vocational training throughout the last century allows us to observe the multiplicity of aspects and relations involved in the treatment of this issue. Some of these aspects and relations acquire relevance due to its currency, and others because of their permanence as vertebral elements in successive conferences. In this article, we propose to examine four important themes in the current debates: meanings of vocational training, introduction of the competence approach, relations between vocational training policies and employment policies, and implementing the equal opportunity principle.

Keywords: Vocational Training; Recommendation; WTO; Legislation; Employment Policies; Equal Opportunity; Competence.

Pasados casi 30 años de la última recomendación de la OIT sobre formación profesional, la 92^a Conferencia Internacional del Trabajo aprobó y adoptó, en junio de 2004, un nuevo instrumento sobre el tema. *La Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente* vino a actualizar, así, las orientaciones de políticas dirigidas a los Estados Miembros de la Organización, incorporando las cuestiones actuales que atraviesan el campo de la formación profesional hoy como resultado de los profundos

cambios que marcaron el mundo del trabajo en las últimas décadas.

Sin embargo, esta actualización no se realiza en el vacío. La Recomendación 195 se inscribe en el marco de una histórica preocupación de la OIT por la formación profesional, de la cual son testimonio las 11 recomendaciones y un convenio² que, a lo largo de su historia, se ocuparon directamente sobre el tema. Por ello, la adopción de una nueva recomendación al respecto nos ofrece una excelente excusa para realizar un análisis retrospectivo, aunque preliminar, sobre la actuación de la OIT en este campo, a partir de la revisión de sus instrumentos más importantes llegando hasta el momento actual.

Un breve recorrido por las recomendaciones sobre formación profesional elaboradas por las Conferencias Internacionales del

Trabajo a lo largo del último siglo permite observar la multiplicidad de aspectos y relaciones involucrados en el tratamiento del tema. De ese amplio espectro de cuestiones, algunas adquieren relevancia por su actualidad y otras por su permanencia como elementos vertebrales de las discusiones de las sucesivas Conferencias. Entre las primeras, podríamos mencionar la introducción del enfoque de competencias laborales y la tendencia a la diversificación de los prestadores de formación. Entre las segundas, la vigencia del diálogo social y del principio de igualdad de oportunidades en la formulación de políticas de formación.

Como resulta imposible, en este caso, realizar un balance exhaustivo de todas esas cuestiones, nos proponemos examinar, a continuación, cuatro temas cuya importancia se manifiesta, de maneras diferentes, en

*Doctora en Historia Social por la Universidad Federal Fluminense. Profesora-investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Brasil y Profesora Adjunta del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (Argentina). E-mail: pronko@uol.com.br.

los debates actuales. En primer lugar, trataremos la cuestión de las diferentes denominaciones comprendidas bajo el rótulo más amplio de “formación”, considerando la variación histórica de sus significados, a partir de las definiciones contenidas en las sucesivas recomendaciones elaboradas por la OIT. Los diversos conceptos utilizados en los títulos y en el propio cuerpo de las recomendaciones nos habilitan a pensar que no se trata de una cuestión menor.

En segundo lugar, examinaremos la introducción del enfoque de competencias laborales y sus consecuencias para la formación profesional. Por tratarse de un tema incorporado sólo recientemente a las recomendaciones elaboradas por la Conferencia, y que ha suscitado importantes debates en medios laborales y académicos, creemos importante realizar algunas observaciones sobre las orientaciones propuestas.

En tercer lugar, analizaremos las relaciones entre formación profesional y políticas de empleo recurriendo, una vez más, a la perspectiva histórica para relevar la evolución de dicha relación en los citados instrumentos. La articulación entre ambos elementos, a pesar de antigua, continúa siendo redefinida y actualizada, sobre todo frente a la concepción, popularmente difundida, de que la falta de formación es una de las principales causas del desempleo.

Finalmente, abordaremos la evolución de las propuestas de aplicación del principio de igualdad de oportunidades a las orientaciones para la definición de políticas de formación. En tanto principio vertebral de la actuación de la OIT a lo largo de su historia, su incorporación y sucesivas ampliaciones de significado en el marco de dichas políticas ofrece una buena muestra de los avances alcanzados en la elaboración concertada de normas internacionales del trabajo.

A. LAS MÚLTIPLES CARAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL. RECURSOS HUMANOS: EDUCACIÓN, FORMACIÓN O APRENDIZAJE PERMANENTE?

A pesar del consenso, casi de sentido común, que parece existir en torno a la expresión “formación profesional”, una reflexión más cuidadosa nos muestra enseguida que se trata de un concepto “ambiguo y difuso”³. Como señala, oportunamente, Hugo Barreto Ghione, “...en diferentes contextos geográficos y temporales, formación profesional aparece con significados no siempre coincidentes, comprendiendo tipos y modalidades también diversas”⁴. Por eso, el carácter polisémico del término y su historicidad son elementos fundamentales que deben ser tomados en cuenta a la hora de un análisis más riguroso sobre el tema.

Sin intentar agotar la discusión conceptual, nos interesa, en este caso, retomar las definiciones construidas al respecto en el propio seno de la OIT. En ese sentido, y de forma coincidente con lo señalado anteriormente, una revisión diacrónica de los conceptos y definiciones contenidos en los instrumentos elaborados por las Conferencias, nos dan una idea bastante acertada sobre esa mutabilidad histórica y sobre las diferentes designaciones y significados atribuidos a lo que genéricamente denominamos como “formación”. No se trata sólo de una cuestión de nombres, sino de concepciones acerca de lo que significa “formar para el trabajo”.

De una manera general, cada recomendación incluye, entre sus primeros párrafos, una definición de aquello que constituye su objeto. En el caso de las recomendaciones sobre formación profesional no es diferente. Así, una primera constatación que se desprende del análisis inicial del conjunto de esas definiciones es que, a través de los sucesivos instrumentos,

la formación profesional fue extendiendo progresivamente su alcance. Desde “los modos de adquirir o desarrollar los conocimientos técnicos y profesionales” (Rec. 57)⁵ hasta “todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida” (Rec. 195)⁶ es posible advertir sucesivas ampliaciones sobre las actividades efectivamente incluidas en dicho concepto.



Así como las actividades, los lugares de la formación también se fueron ampliando: desde la dicotomía escuela/lugar de trabajo, planteada en su primera definición de 1939, hasta el mundo como lugar del aprendizaje, subsumido en la noción de competencias, la extensión aparece de forma clara.

De hecho, la “formación profesional” fue siendo progresivamente conceptualizada como una parte específica de la “formación”, sin calificativos, articulada cada vez más a la educación y al aprendizaje permanente.

Una segunda consideración posible es el aparente quiebre conceptual observado entre la Recomendación 117 de 1962⁷ y la Recomendación 150 de 1975⁸ con la substitución, por lo menos parcial, del concepto de formación profesional por otro que se pretende más inclusivo, el de “desarrollo de los recursos humanos”. Decimos que esa substitución es parcial porque, a pesar de que el nombre de la recomendación apunta a los “recursos humanos”, la definición contenida en el cuerpo del texto es, todavía, la de “formación y orientación profesionales”, aunque considerando ambos elementos de forma articulada.

De esta manera, tal vez el verdadero quiebre lo introduzca la Recomendación 195⁹ al referirse a la “formación” de una forma más general, sobreentendiendo en ella su carácter profesionalizante. Así, se habla de “aprendizaje permanente”, “competencias”, “cualificaciones” y “empleabilidad”, a partir del entendimiento de que todo y cualquier proceso de formación, en el sentido integral de la palabra, incluye lo que convencionalmente se dió en llamar de “formación para el trabajo”. Sin embargo, su título aún hace referencia al “desarrollo de los recursos humanos”.

Como fuera anteriormente señalado, el problema de los “nombres” no es una cuestión menor: desde el punto de vista político y pedagógico

... el saber
pasa a ser,
definitivamente,
un saber en
acto, donde las
disposiciones
(naturales o
adquiridas) de
las personas
deben ser
perfeccionadas,
a través de una
intervención
pedagógica, para
su utilización
en el mundo
productivo.

—

cada concepto utilizado y cada definición elaborada implica, por lo menos, una determinada concepción sobre el proceso de aprendizaje (de sus formas y contenidos) y sobre el sujeto que aprende. Así, en la definición de 1939,¹⁰ la formación profesional refiere a los “modos de adquirir o desarrollar conocimientos técnicos y profesionales”, o sea, presupone un sujeto que obtiene desde afuera (“adquiere”) y perfecciona (“desarrolla”) sus saberes sobre los procedimientos del proceso de trabajo. La posesión de esos saberes, adquiridos y desarrollados indistintamente “en la escuela o en

el lugar de trabajo” lo habilita, en principio, a integrarse al proceso productivo.¹¹

En 1950, la definición de formación profesional incorpora a lo anterior la idea de adquisición o desarrollo de “capacidades”¹², o sea, no sólo reconoce la existencia de un “saber en acto”, de un saber para hacer, sino que entiende que este “saber hacer” es, en el caso de la formación para el trabajo, necesariamente complementario del saber técnico. Por otro lado, este “saber hacer” incluye no sólo procedimientos sino también comportamientos. Cabe recordar que la Recomendación de 1950¹³ se refería, particularmente, a la formación profesional de los adultos, muchos de los cuales, más que formación, deberían pasar por un proceso de reeducación/readaptación profesional.

Doce años después, la Recomendación 117 (1962) determina que la “formación” (sin adjetivos) es un *“medio para desarrollar las aptitudes profesionales (...) y de hacer uso de sus capacidades”*.¹⁴ En este caso, el saber pasa a ser, definitivamente, un saber en acto, donde las disposiciones (naturales o adquiridas) de las personas deben ser perfeccionadas, a través de una intervención pedagógica, para su utilización en el mundo productivo.

Según la definición de 1975,

la orientación y la formación tienen por objeto descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa productiva y satisfactoria y, en unión con las diferentes formas de educación, mejorar las aptitudes individuales para comprender individual o colectivamente cuanto concierne a las condiciones de trabajo y al medio social, e influir sobre ellos.¹⁵

Un abordaje articulado de la orientación y formación profesional incorpora, claramente, en esta definición, la idea de descubrimiento de disposiciones innatas o “naturales” para determinados tipos de activi-



dades que, una vez advertidas, deberían pasar por un proceso de perfeccionamiento. Hasta aquí no hace sino reforzar los componentes presentes en definiciones anteriores.

Pero esta definición también introduce una preocupación nueva, la de propiciar un entendimiento global del proceso de trabajo, no sólo en lo que respecta a los procedimientos y comportamientos inherentes a las actividades por desarrollar (de y por cada trabajador) sino también a la comprensión (individual y colectiva) del contexto social que da sentido a las mismas. Por ello, no es casual que la Recomendación 150 haya sido la primera a incluir en su articulado la orientación, para los Estados Miembros, de *“crear condiciones que permitan a los trabajadores completar su formación profesional mediante una educación sindical impartida por sus organizaciones representativas”*.¹⁶

En este caso, la formación apunta a la preparación del trabajador como ejecutor de tareas pero también como actor social con capacidad de intervenir, desde un punto de vista más general (y, por lo tanto, más político), en el proceso productivo. La importancia de este elemento no es menor, si se apuesta a las potencialidades del diálogo social y la negociación colectiva como mecanismos para la formulación de políticas y programas, no sólo de formación, sino de fomento del trabajo y del empleo.

Ya la reciente Recomendación 195 (2004) parte de una definición más abarcativa, la de “aprendizaje permanente”, entendido como el conjunto de *“actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar*

competencias y cualificaciones”.¹⁷ Complementariamente, define el término **“competencias”** como *“los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico”*¹⁸ y el término **“cualificaciones”** como *“la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial”*. Así, las “competencias” retoman el énfasis de la formación en el saber en acto que, como vimos, se refiere tanto a disposiciones innatas como adquiridas e incluye tanto procedimientos como comportamientos que se aplican en un “contexto específico”. Pero introduce la idea de su reconocimiento social formal y abarcativo en los diversos contextos geográficos y productivos. Tal vez, esta complementariedad conceptual sea una de las innovaciones más interesantes de la nueva recomendación.

La convivencia de los conceptos de “cualificación” y “competencias” es, contrariamente a lo que suele pensarse, más novedosa por el lado de las “cualificaciones” que por el de las “competencias”. La importancia del saber en acto, que ya estaba implícita en anteriores definiciones de la OIT sobre formación profesional, siempre fue reconocida, aunque informalmente, en el mundo del trabajo. Lo que se modificó, en los últimos tiempos, fue la forma de “hablar sobre el asunto”, la manera de describir el perfil del trabajador¹⁹. En ese sentido, durante los últimos años fue desarrollado un intenso trabajo de conceptualización al respecto²⁰ que ha sacado a la luz algo que, por obvio, no resultaba evidente o estaba negado: que el proceso de trabajo involucra a la persona como un todo y no sólo a sus capacidades institucional o socialmente reconocidas.

El abordaje de competencias recupera la “calificación real del trabajador”, definida por Neise Deluiz como *“um conjunto de competências e habilidades, saberes e*

conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas)”.²¹ Así, las calificaciones tácitas, aquellas socialmente no reconocidas o no valorizadas en la organización del trabajo (o simplemente no certificadas), pasan a formar parte, ahora, de las competencias formalmente exigidas del trabajador.

Como señalan Carrillo e Iranzo, *“un problema central del enfoque de la competencia laboral es que va más allá de la empresa y requiere toda una institucionalización del sistema”*.²² Esa institucionalización involucra, por lo menos, a las empresas, a los sistemas de formación, a los gobiernos y a los propios trabajadores. Por eso, la cuestión hoy es cómo transformar las competencias en cualificaciones, o sea, cómo definir y establecer mecanismos lo suficientemente amplios de certificación de competencias.

La Recomendación 195 aborda esta cuestión, promoviendo la creación de dichos mecanismos, a través de las orientaciones incluidas en el título VI: *“Marco para el reconocimiento*

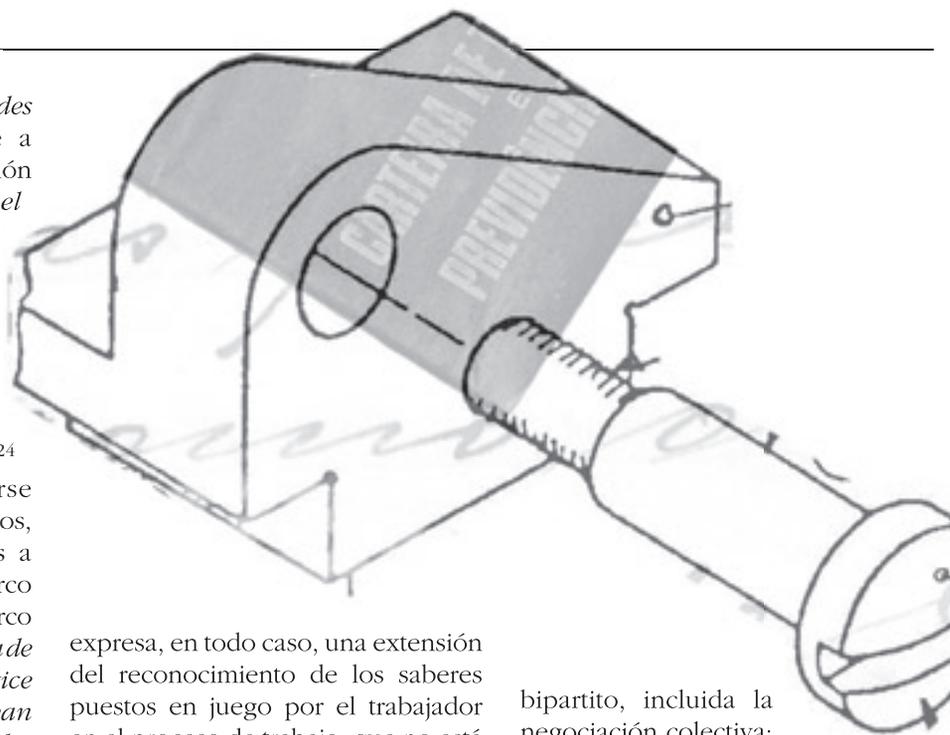
*... que el
proceso de trabajo
involucra a la
persona como un
todo y no sólo a
sus capacidades
institucional
o socialmente
reconocidas.*

y la certificación de las aptitudes profesionales".²³ Allí, se sugiere a los Estados Miembros la adopción de medidas para "promover el desarrollo, la aplicación y el financiamiento de un mecanismo transparente de evaluación, certificación y reconocimiento de las aptitudes profesionales (...) independientemente de que se hubiesen adquirido de manera formal y no formal".²⁴ Para ello, deberán promoverse mecanismos de evaluación objetivos, no discriminatorios y vinculados a normas, en el contexto de un marco nacional de cualificaciones. Ese marco nacional "debería incluir un sistema de certificación confiable, que garantice que las aptitudes profesionales sean transferibles y reconocidas por los sectores, las industrias, las empresas y las instituciones educativas".²⁵

Para garantizar la transparencia del proceso de certificación y la transferibilidad de las competencias será necesaria la colaboración de todos los sectores involucrados en el marco de un proceso de diálogo social, con amplia participación de los interlocutores sociales en la elaboración y el control de los mecanismos pertinentes.

Si este diálogo es necesario en el plano nacional, tanto más deberá serlo en el plano internacional para hacer posible la orientación contenida en el artículo 12 de la citada recomendación que propone "garantizar el reconocimiento y la certificación de las aptitudes profesionales y las cualificaciones de los trabajadores migrantes".²⁶ Elemento fundamental en momentos que se profundizan los procesos de integración supra-nacional de carácter regional y se agudizan los flujos migratorios de ciertas regiones.

A pesar de la diversidad de designaciones y de la ampliación progresiva de sus definiciones, podemos encontrar una línea de continuidad entre las recomendaciones examinadas sobre lo que significa "formar para el trabajo". Esa línea



expresa, en todo caso, una extensión del reconocimiento de los saberes puestos en juego por el trabajador en el proceso de trabajo, que no está exenta de conflictos, como veremos a seguir.

B. FORMACIÓN, COMPETENCIAS Y EMPLEABILIDAD (UN PROBLEMA DE RESPONSABILIDADES?)

El desarrollo de las competencias, junto con la promoción del trabajo decente, la conservación del empleo, la inclusión social y la reducción de la pobreza, son elementos que constituyen, según la Recomendación 195, uno de los objetivos de las políticas de desarrollo de los recursos humanos, de educación, de formación y de aprendizaje permanente a ser definidas por los Estados Miembros. Para ello, los países deberían:

- a) promover, con la participación de los interlocutores sociales, la identificación permanente de las tendencias en materia de competencias que necesitan las personas, las empresas, la economía y la sociedad en su conjunto;
- b) reconocer el papel que los interlocutores sociales, las empresas y los trabajadores desempeñan en la formación;
- c) apoyar las iniciativas de los interlocutores sociales en el ámbito de la formación, a través del diálogo

- bipartito, incluida la negociación colectiva;
- d) prever medidas concretas que estimulen las inversiones y la participación en la formación;
- e) reconocer el aprendizaje en el lugar de trabajo, tanto formal como no formal, y la experiencia laboral;
- f) promover el desarrollo del aprendizaje y la formación en el lugar de trabajo mediante:
 - i) la adopción de prácticas laborales calificantes y de excelencia, que mejoren las aptitudes profesionales;
 - ii) la organización de actividades de formación en el trabajo y fuera de él, conjuntamente con prestadores públicos y privados de servicios de formación, que permitan aprovechar mejor las tecnologías de la información y la comunicación, y
 - iii) la utilización de nuevas modalidades de adquisición de conocimientos, junto con políticas y medidas sociales apropiadas que faciliten la participación en la formación;
- g) instar a los empleadores públicos y privados a adoptar buenas prácticas en materia de desarrollo de los recursos humanos;
- h) desarrollar estrategias, medidas y programas en materia de igualdad de oportunidades a fin de promover y poner en práctica actividades de formación para las mujeres, grupos

específicos, sectores económicos y personas con necesidades especiales, con el objetivo de reducir las desigualdades;

i) fomentar para todos los trabajadores la igualdad de oportunidades y el acceso a la orientación profesional y al perfeccionamiento de sus aptitudes profesionales, y apoyar la reconversión profesional de los trabajadores que corren el riesgo de perder su empleo;

j) invitar a las empresas multinacionales a que proporcionen a sus trabajadores de todas las categorías, tanto en los países de origen como en los de acogida, una formación que responda a las necesidades de las empresas y contribuya al desarrollo del país;

k) promover el desarrollo de políticas y oportunidades de formación equitativas para todos los trabajadores del sector público, reconociendo el papel que desempeñan los interlocutores sociales en dicho sector, y

l) promover políticas de apoyo que permitan a las personas alcanzar un equilibrio entre sus intereses laborales, familiares y de aprendizaje permanente.²⁷

En esta ambiciosa lista de orientaciones generales, algunos aspectos merecen destacarse. En primer lugar, la importancia atribuida por la recomendación a la participación y a las iniciativas de los interlocutores sociales en la formación. Para evaluar la relevancia de este aspecto, partimos de la constatación de que *“la competencia laboral no se aplica con una fórmula matemática. Es un proceso de construcción social en el ámbito laboral y, por tanto, requiere convicción y compromiso”*.²⁸ Convicción y compromiso que deben estar igualmente distribuidos entre todos los sectores involucrados en el proceso, básicamente, Estado, empleadores y trabajadores. De allí la importancia del diálogo social y la negociación colectiva como instrumentos indispensables

Un proceso de formación que pone su centro en la valorización de las competencias del individuo debe, de forma coherente, respetar sus diferencias ofreciendo oportunidades equivalentes a todos.

para garantizar la eficacia social de los mecanismos y programas a ser definidos. Como afirma, entre numerosos autores, Héctor Masseilot,

la negociación colectiva es un instrumento vital y condición *sine qua non* de un sistema de competencias laborales. En los lugares donde esta posibilidad está vedada no se podrá hablar ni de construcción social, ni de mecanismos de participación sindical ni de nueva cultura del trabajo. Las competencias deben formar parte de las relaciones laborales. Por lo tanto, deben integrar los contratos de trabajo y los convenios colectivos.²⁹

Un segundo aspecto, que no está desvinculado del primero, se relaciona con la valorización de la formación en el lugar de trabajo. Así, se destaca

la importancia de la adopción de prácticas laborales calificantes que, en un nivel reducido (la empresa), pero de forma coherente con lo anteriormente expuesto, implican también convicción, compromiso y participación de empleadores y trabajadores.³⁰ En relación a los primeros, se los insta también a adoptar “buenas prácticas” en materia de desarrollo de los recursos humanos. En el caso de los segundos, la participación consciente e informada, los torna co-responsables de su propio proceso de formación.

Un tercer aspecto relevante de esas orientaciones generales, es el énfasis otorgado al desarrollo de estrategias, medidas y programas que promuevan la igualdad de oportunidades, considerando aquí, particularmente, a diversos grupos específicos: mujeres, personas con necesidades especiales, trabajadores con riesgo de perder su empleo, etc. Un proceso de formación que pone su centro en la valorización de las competencias del individuo debe, de forma coherente, respetar sus diferencias ofreciendo oportunidades equivalentes a todos.

A pesar de estos avances vinculados al desarrollo de las competencias laborales, no se puede dejar de lado la constatación de que este enfoque continúa resultando polémico. Existe una extensa bibliografía que aborda el modelo de competencias a partir del análisis de aspectos diversos y desde puntos de vista diferentes. La propia definición de lo que significa competencias presenta un abanico bien amplio de opciones,³¹ *“apresentando-se, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos”*.³² Los alcances reales de su puesta en práctica y sus implicaciones representan balances controvertidos para muchos autores.³³ Sin querer reproducir ni, mucho menos, agotar ese debate, nos limitaremos a realizar algunas observaciones sobre el uso de

este concepto en el contenido mismo de la recomendación.

A lo largo de la misma queda claro que la implantación de un modelo de competencias guarda estrecha relación con la idea de promoción de la “empleabilidad”. Este término es uno de los cuatro conceptos definidos, en tanto objetos referenciales de la citada recomendación, en relación directa con los de “competencias” y “cualificaciones”. La “empleabilidad” remite a *“la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo”*.³⁴ En ese sentido, su centro es el individuo sobre quien recae la responsabilidad por su propia formación y la obtención de un empleo. La implantación de sistemas de formación por competencias refuerza ese viés individualizador, al proponer un proceso de formación, evaluación y certificación también personalizado.

La responsabilización individual por la elección y aprovechamiento “de las oportunidades de formación y empleo” se realiza en un contexto en el cual las responsabilidades de todos los actores quedan redefinidas. Así, se sugiere que

los miembros deberían establecer, mantener y mejorar un sistema educativo y de formación coordinado, dentro del concepto de aprendizaje permanente, teniendo en cuenta la responsabilidad principal que corresponde al **gobierno** en materia de educación, formación previa al empleo y de formación de los desempleados, reconociendo la función de los **interlocutores sociales** en lo que se refiere a la formación posterior, en particular, el papel fundamental que incumbe a los **empleadores** en la facilitación de oportunidades de adquirir experiencia laboral.³⁵

Esa nueva distribución de responsabilidades destaca el papel de los gobiernos en la formación

básica y en la articulación de la formación con las políticas compensatorias y de inclusión social; de los empleadores en la formación de sus propios trabajadores y de cada individuo en el aprovechamiento de las oportunidades ofrecidas por el “mercado de formación”. Sin embargo, no podemos dejar de advertir algunos riesgos de esta nueva distribución. Así, en economías con déficit de empleo (y mucho más, de “empleo decente”) la empleabilidad puede instalarse como un mecanismo perverso que responsabiliza al individuo tanto por el éxito de su carrera profesional cuanto por el fracaso de su tentativa de inserción social. El derecho a la formación, cuando no está adecuadamente articulado a otras políticas de inclusión social y de promoción del trabajo decente, corre el riesgo de transformarse, así, en un escudo contra el efectivo ejercicio del derecho al empleo.

A pesar de las ventajas reconocidas, en términos de autonomía, de la formación por competencias, al permitir que los trabajadores “se hagan dueños” de su propio proceso de desarrollo, no se puede dejar de advertir la importancia del contexto sobre los efectos reales de este tipo de políticas centradas en el individuo. En realidad, la noción de competencias plantea una paradoja que es, al mismo tiempo, el punto nodal de su modelo. Desde la perspectiva de las competencias laborales,

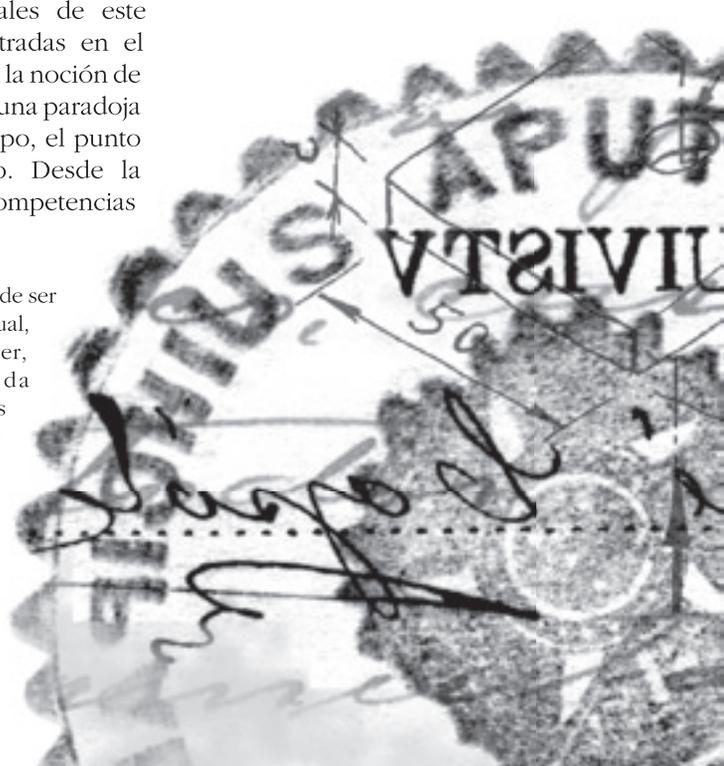
a produtividade deixa de ser um problema individual, passando a depender, cada vez mais, da interface entre postos de trabalho, setores e departamentos. No mesmo sentido, competência (ou qualificação) deixa de ser “atributo” individual, tornando-se coletiva. A gestão do aleatório não é apenas questão de arrojo ou iniciativa

isolada, mas supõe um tratamento e utilização de informações coletivamente dominadas.³⁶

Pero, al mismo tiempo, la formación, evaluación y certificación de las competencias adopta un viés individualizado, poniendo a cada trabajador en el foco del proceso.

En ese sentido, el diagnóstico, desde una visión sindical, de la implantación efectiva del modelo de competencias, realizado por Héctor Masseilot, aunque extenso, resulta significativo y puede ser tomado como alerta. Afirma el autor:

En un contexto socio-económico-laboral de equidad e inclusión social, que evita los efectos excluyentes de la desregulación, la certificación por competencia debe ser una herramienta de libre acceso para el reconocimiento laboral, la reconversión y el ingreso a nuevas ocupaciones (...). En tiempos de desempleo estructural, en que existen pérdidas de puestos de trabajo, sea por introducción de nuevas tecnologías, reorganización funcional o caída de la actividad productiva, la certificación por competencias puede llevar a hacer “buenos y capaces” a una minoría y cooperar en consolidar la exclusión de



la mayoría (...). Estos riesgos políticos y socio-laborales operan si se asume la certificación por competencias como un tema desacoplado de otros tales como las políticas productivas y las políticas activas de empleo, cobertura social, formación y capacitación, etc.³⁷

Aunque la forma final que la introducción del enfoque de competencias laborales va a adoptar en cada caso (nacional, regional y local) depende de las condiciones sociales y de la capacidad de diálogo que los interlocutores demuestren, vale la pena desarrollar la reflexión sobre los problemas y posibilidades incorporados por este modelo. En todo caso, su estrecha relación con otros factores ligados a las condiciones de trabajo repone la actualidad de la relación entre políticas de formación y políticas de empleo.

C. FORMACIÓN PROFESIONAL Y POLÍTICAS DE EMPLEO

La articulación entre políticas y programas de formación profesional y de promoción del empleo, o de combate al desempleo, se remonta a los primeros instrumentos

de la OIT sobre formación. En la Recomendación 57, de 1939, se señalaba como antecedente, por ejemplo, el instrumento adoptado en 1935 sobre el desempleo de menores. Este preconizaba, como una de las disposiciones para aliviar ese problema, *“la generalización de las medidas de formación profesional”*.³⁸ Esta fue la razón por la cual la cuestión de la formación se incluyó como tema a ser abordado en posteriores reuniones de la Conferencia, para ser tratado en su especificidad.

Desde inicios del siglo XX, es posible observar la existencia de una convicción bastante difundida, sobre todo en América Latina, de que la educación técnica y profesional (en aquel entonces, principalmente enseñanza de artes y oficios) destinada predominantemente a los sectores más pobres de la población constituía una puerta de entrada para la obtención de trabajo asalariado, siendo que ambos cumplían una función *“moralizadora”* sobre esos grupos sociales. Aún cuando cargasen con una valorización negativa, formación y trabajo ya eran, desde entonces, asociados de forma estrecha.

En la década de 1950, la llamada *“teoría del capital humano”* revalorizó esta relación postulando, desde una argumentación económica, que las inversiones en educación (o sea, en *“capital humano”*) constituían factores decisivos para el desenvolvimiento económico. La promesa del desarrollo a través de la inversión en capital humano, como solución para las desigualdades entre los países desarrollados y sub-desarrollados y para el aumento de la movilidad individual, tuvo amplia repercusión internacional y orientó programas y políticas de formación en varios países.

Sin embargo, en la actualidad, numerosos autores coinciden en señalar que si bien la falta de formación

constituye una traba reconocida de acceso al empleo, la formación, por sí sola, no lo garantiza. Esta constatación deriva en la necesidad de una articulación entre políticas de formación y políticas de empleo que, de forma coordinada, proporcionen mayor y mejor inserción de los trabajadores en el mercado de trabajo.

La importancia y pertinencia de esta complementariedad ya había sido percibida por los participantes de la 33^o Conferencia Internacional del Trabajo que adoptó la Recomendación 88 (1950). En el texto de la misma, se advierte que: *“La formación profesional de los adultos desempleados no se debería utilizar en sustitución de los sistemas de seguro o de asistencia a los desempleados, sino como medio para facilitar el reempleo de los trabajadores desempleados que necesiten formación para lograr un empleo adecuado”*.³⁹ En este caso, programas de formación y lo que hoy llamaríamos de políticas pasivas de empleo⁴⁰ resultaban complementarios, incluyendo una orientación de la formación como mecanismo coadyuvante para la obtención y/o promoción del mismo.

Una articulación más directa entre formación profesional y fomento del empleo, a través de la implementación de agencias de colocación y su coordinación con los programas de formación, aparece en la Recomendación 117 de 1962. En el texto de la misma se sugiere que:

las personas que concluyan un curso de formación profesional deberían ser asistidas por las autoridades del país competentes en materia de empleo, para obtener empleos correspondientes a las calificaciones y conocimientos adquiridos, garantizándose al propio tiempo la libre elección del lugar de trabajo.⁴¹

Así, agencias de intermediación de mano de obra y programas de formación trabajando conjuntamente podrían contribuir a una inserción social más justa de los trabajadores, combatiendo el desempleo.



Ya la recomendación 150, de 1975, partiendo del presupuesto de que “los programas de formación profesional deberían estar concebidos de modo que favorezcan el pleno empleo y el desarrollo de las aptitudes personales de cada individuo”,⁴² orientaban a los países miembros de la OIT a “adoptar y llevar a la práctica políticas y programas completos y coordinados en el campo de la orientación y formación profesionales, que guarden una relación estrecha con el empleo, en particular mediante los servicios públicos del empleo.”⁴³ En ese caso, la inclusión del objetivo explícito del pleno empleo nos indica que estaríamos frente a una articulación

... la
universalización
del derecho a la
educación y a la
formación es, de
por sí, un objetivo
deseable, si no
está acompañada
de políticas
de estímulo al
empleo y a la
inclusión social,
difícilmente
resultará
sostenible por
mucho tiempo.

con políticas activas de empleo, destinadas a estimular la oferta o demanda de trabajo.⁴⁴

Por fin, la nueva Recomendación 195 de 2004, “reconociendo que la educación, la formación y el aprendizaje permanente son fundamentales y deberían formar partes sustancial y guardar coherencia con las políticas y programas integrales en los ámbitos económico, fiscal, social y de mercado de trabajo, que son importantes para un crecimiento económico sostenible, la creación del empleo y el desarrollo social”,⁴⁵ avanza un paso más en ese sentido prescribiendo que:

los miembros deberían definir políticas de desarrollo de los recursos humanos, de educación, de formación y de aprendizaje permanente que:

a) faciliten el aprendizaje permanente y la empleabilidad, y formen parte de una gama de medidas de orden político destinadas a crear empleos decentes y a alcanzar un desarrollo económico y social sostenible;

b) atiendan por igual los objetivos económicos y sociales, hagan hincapié en el desarrollo económico sostenible en el contexto de una economía en proceso de globalización y de una sociedad basada en el saber y la adquisición de conocimientos y hagan también hincapié en el desarrollo de las competencias, la promoción del trabajo decente, la conservación del empleo, la inclusión social y la reducción de la pobreza;

c) (...);

d) respondan al reto de transformar las actividades de la economía informal en trabajos decentes plenamente integrados en la vida económica...⁴⁶

Ya no se trata sólo de articular políticas y programas de formación con políticas activas y/o pasivas de empleo, sino de integrarlas en políticas y programas más amplios orientados, como fue dicho, a la promoción del trabajo decente y a alcanzar un desarrollo nacional e internacional, económica y socialmente sostenible. Para eso, las políticas de formación deberían ser definidas de forma coherente e integradas a aquellas adoptadas en los ámbitos económico, fiscal, social y de mercado de



trabajo, y no como intervenciones tópicas o aisladas cuyo impacto es anulado por las propias condiciones contextuales adversas que cercan su implementación y desarrollo.

Aunque la universalización del derecho a la educación y a la formación es, de por sí, un objetivo deseable, si no está acompañada de políticas de estímulo al empleo y a la inclusión social, difícilmente resultará sostenible por mucho tiempo. Aún cuando las personas, en vista de las capacidades adquiridas a través de la educación y la formación puedan “inventar trabajo” o, como propone la recomendación “desarrollar y poner en práctica sus capacidades empresariales con el fin de crear empleo decente para ellas mismas y para otras personas”,⁴⁷ ello sólo es posible cuando las condiciones políticas, sociales y económicas del entorno así lo permiten. En ese sentido, la “empleabilidad” es una categoría que no sólo debería aplicarse a los individuos sino también a las condiciones generales (económicas, sociales, laborales) que hacen posible que “las oportunidades a ser aprovechadas”, de hecho, existan.

En un plano más específico, la recomendación asigna al Estado la responsabilidad principal por la atención de los sectores más desprotegidos de la población. De este modo, el Estado, a través de diversos mecanismos, entre ellos la educación y la formación, debería velar por la reducción de su vulnerabilidad y su efectiva integración social. Para ello, complementariamente, la recomendación orienta a los miembros a reconocer

la responsabilidad fundamental que incumbe a los gobiernos en lo que atañe a la formación de los desempleados, de los que aspiran a incorporarse o a reincorporarse al mercado de trabajo y de las personas con necesidades específicas, a fin de desarrollar y mejorar su empleabilidad valiéndose, entre otras medidas, de incentivos y ayudas para que se aseguren un trabajo decente en los sectores privado y público.⁴⁸

Así, la formación de estos grupos se torna un elemento clave cuya efectividad social depende de una articulación adecuada con otras políticas de promoción del empleo, capaces de generar oportunidades reales para la inserción productiva, en condiciones dignas, de los sectores más vulnerables de la población. Esta tarea, cuya responsabilidad principal corresponde a los gobiernos, requiere, sin embargo, como la propia recomendación advierte, del compromiso y la colaboración de toda la sociedad.

D. FORMACIÓN PROFESIONAL E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

El fomento a la igualdad de oportunidades entre los beneficiarios de la formación profesional es, en general, un principio incorporado tempranamente por la OIT a sus instrumentos respectivos, en tanto constituye uno de los ejes vertebradores de la acción de la institución. Este principio implica no sólo el ejercicio efectivo de la igualdad de derechos, sino también, en ciertos casos, la necesidad de implementar mecanismos y programas de promoción que, a través de privilegios jurídicos y/o beneficios materiales, permitan equilibrar las desigualdades sociales iniciales y poner a todos los individuos en el mismo punto de partida.⁴⁹ Esas acciones deberían complementarse, necesariamente, con el combate declarado a cualquier forma de discriminación.⁵⁰

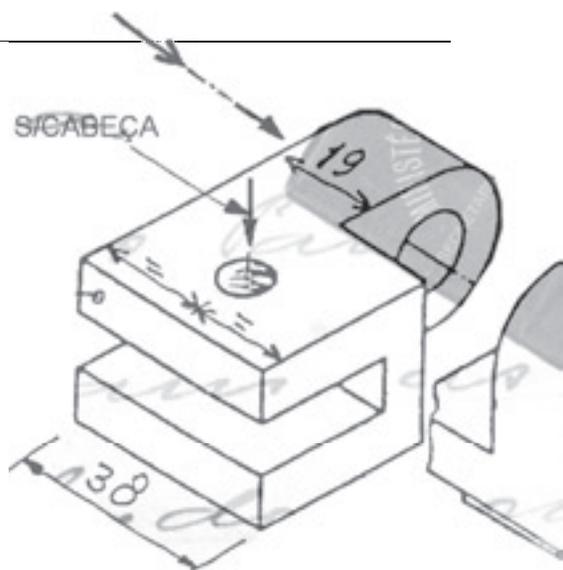
El derecho a la formación profesional y, complementariamente, a

la educación⁵¹ significa, básicamente, la garantía de acceso a oportunidades de formación acorde a las expectativas de las personas. Ello supone, según Barbagelata,⁵² la obligación por parte de los Estados de proveer los medios jurídicos y servicios correspondientes, para asegurar a todas las personas, sin ninguna discriminación, el goce del mismo. Así, afirma el autor,

para que la igualdad de oportunidades sea efectiva, deben arbitrase medidas especiales, de modo de posibilitar, de la manera más amplia posible, la formación profesional de las personas pertenecientes a grupos con características particulares o que, por diversas circunstancias, puede considerarse que se hallan en inferioridad de condiciones a este respecto.⁵³

La importancia del goce efectivo del derecho a la formación deriva, por un lado, de su status de derecho humano fundamental, consagrado a través de diversas normas internacionales.⁵⁴ Pero deriva también, por otro lado, del hecho de constituirse como condición para la realización de otros derechos laborales igualmente relevantes como, por ejemplo, el derecho al empleo, a condiciones de trabajo dignas y/o a una remuneración justa. Dentro del actual objetivo estratégico de la OIT de promoción del trabajo decente, la formación asume una importancia fundamental a partir de esa doble perspectiva.

Por otra parte, la realización del derecho a la formación requiere la vigencia de algunos derechos y condiciones de trabajo específicos, como, por ejemplo, la disponibilidad de tiempo libre para la formación o de guarderías infantiles. Esto es en particular válido para quien se forma paralelamente a su desempeño en un empleo. Al respecto, es importante destacar la existencia de algunos mecanismos institucionales consagrados a través de normas internacionales del trabajo, como es el caso de la Recomendación 148 y el Convenio 140, de 1974,⁵⁵ sobre licencia



pagada de estudios, acertadamente incorporada al preámbulo de la Recomendación 195.

Al mismo tiempo, la formación permanente se ha convertido, en la actualidad, en un requisito no sólo para aumentar las posibilidades de ascenso, promoción y carrera, sino también de conservación del empleo. La exigencia de adaptabilidad, en contextos de producción flexible y cambio tecnológico acelerado, incide fuertemente sobre la necesidad continua de actualización de la formación inicial.

Desde el punto de vista histórico, el primer grupo identificado como sujeto a algún tipo de discriminación, en el ámbito de la formación, y al que, explícitamente, le fuera reconocida la igualdad de oportunidades (aún con algunas restricciones) fue el de las mujeres. Así, ya en la Recomendación 57 de 1939, se prescribía que *“los trabajadores de uno u otro sexo deberían tener el mismo derecho de acceso a todas las instituciones de educación técnica y profesional, a reserva de que las mujeres no tengan que realizar trabajos prohibidos por motivos de salud”*.⁵⁶ Complementariamente, se reconocía que *“deberían ofrecerse facilidades suficientes de formación técnica y profesional para las profesiones a que*

se dediquen especialmente las mujeres, incluidas las profesiones y actividades domésticas".⁵⁷ De este modo, aún cuando se aceptase como válida la existencia de formas de segregación sexual de las profesiones (profesiones a las que se dedican especialmente las mujeres), se reconocía el derecho de las personas de ambos sexos a recibir una formación que las habilitase para el ejercicio de las mismas. En ese sentido, la recomendación garantizaba, también, la igualdad de derechos para la obtención de los mismos certificados o diplomas al terminar los mismos estudios.

Cuando, once años más tarde, se adoptó la Recomendación 88 de 1950, cuyo foco era la formación profesional de los adultos, incluidos los "inválidos", los mecanismos y programas de promoción de la igualdad de oportunidades de formación se hicieron más abarcativos. A la lucha contra las distinciones de género⁵⁸ se sumó la de la inclusión de los portadores de deficiencias o, en el lenguaje de la época, de los "inválidos".⁵⁹ La previsión de mecanismos efectivos para la inclusión de este grupo a las actividades de formación se correspondía con el esfuerzo desarrollado por la OIT desde 1933 para la protección a los portadores de deficiencia en diferentes aspectos de las relaciones de trabajo.⁶⁰

La Recomendación 88 (1950) establecía que "los principios, medidas y métodos de formación profesional enunciados (...) se deberían aplicar a todos los inválidos, siempre que las condiciones médicas y pedagógicas lo permitan".⁶¹ Para ello, los Estados Miembros deberían disponer de medios adecuados y apropiados de formación profesional capaces de ponerlos en condiciones de ejercer una actividad económica teniendo en cuenta las perspectivas de empleo, coordinándola con una colocación selectiva, en la misma profesión o en profesión afín a la ejercida anteriormente y en igualdad de condiciones con los trabajadores

hábiles. La recomendación preveía, aún, la readaptación funcional previa y el adiestramiento en el esfuerzo de los portadores de deficiencia, la garantía del control médico durante la formación, las condiciones para la formación conjunta con trabajadores aptos, así como las medidas de estímulo a los empleadores para proporcionar formación profesional a los inválidos, comprendiendo ayuda técnica, financiera, médica o profesional.

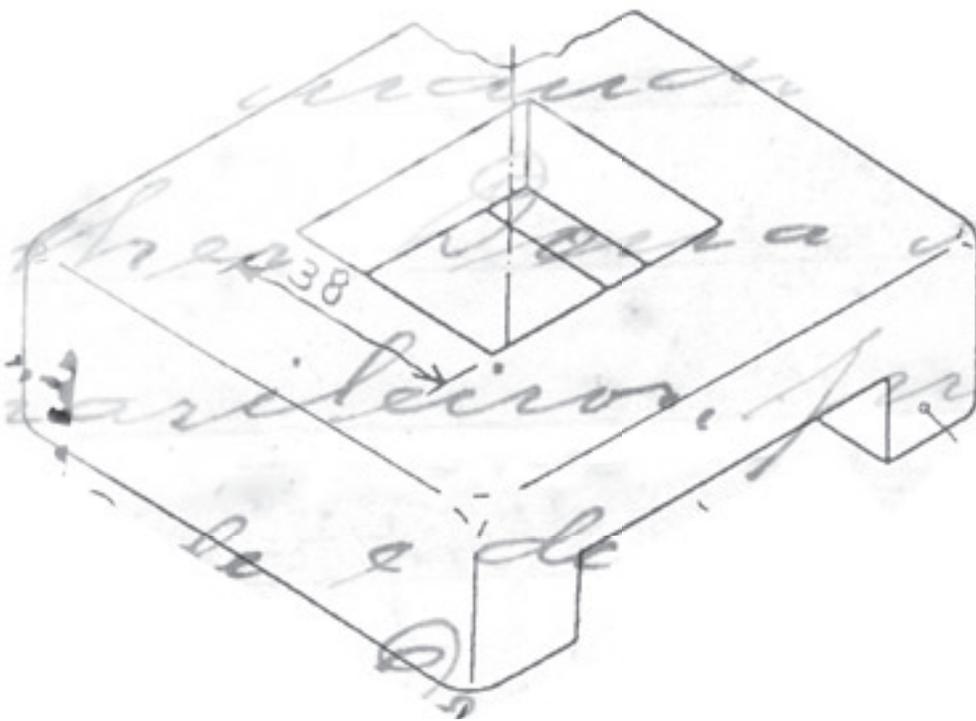
Paradójicamente, la Recomendación 117 de 1962, que vino a reemplazar a las dos anteriores dedicó escasas dos líneas a la cuestión de la discriminación como parte de los principios generales enunciados en el artículo 2. Así, estableció que "la formación debería estar exenta de toda forma de discriminación por motivo de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social",⁶² librando la implementación de este principio a las políticas nacionales definidas a partir del mismo. Llama la atención, en este caso, que el cuidado demostrado en la elaboración del instrumento en lo que respecta a los aspectos pedagógicos de la formación no se reflejara en orientaciones especiales para la inclusión de grupos que pudieran ser objeto, reales o potenciales, de discriminación.

La preocupación por mecanismos que garantizaran la efectiva igualdad de oportunidades de formación es reintroducida, con mayor fuerza, en la Recomendación 150 de 1975. Allí se dispone que las políticas y programas, completos y coordinados, que los Miembros eran llamados a adoptar, en el campo de la orientación y formación profesionales "deberían ayudar y alentar a todas las personas, en

pie de igualdad y sin discriminación alguna, a desarrollar y utilizar sus aptitudes para el trabajo en su propio interés y de acuerdo con sus aspiraciones, teniendo presentes al mismo tiempo las necesidades de la sociedad".⁶³ Para ello, los Miembros deberían "...asegurar a todos iguales posibilidades de orientación y formación profesionales".⁶⁴

Establecidos estos principios generales, la recomendación sugiere -específicamente para los programas de orientación- que se preste particular atención "a los minusválidos físicos y mentales y a las personas poco favorecidas desde el punto de vista social y educativo",⁶⁵ y dedica todo un título (Parte VIII, artículos 54 a 56) a las medidas que deberían adoptarse a fin de promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y en la sociedad en general. Según la Recomendación 150,⁶⁶





esas medidas en el campo de la formación y orientación profesional deberían formar parte de un conjunto más amplio, destinado a mejorar la situación en el empleo de las mujeres (y de las jóvenes), a partir de la modificación de actitudes tradicionales, de la efectiva igualdad de oportunidades y de acceso a los servicios de formación y orientación, de la provisión de una infraestructura de apoyo, etc. Se destacan también las orientaciones para la creación de programas especiales de formación que atiendan a casos especiales: como el de las mujeres que hayan sobrepasado la edad de ingreso normal a la vida profesional, o aún el de los hombres que sufran limitaciones análogas a las descritas para las mujeres.

La recomendación actual (195) abreva en los instrumentos anteriores en lo que respecta a la cuestión de igualdad de oportunidades de formación. Parte del enunciado sobre la universalidad del derecho a la educación y a la formación para, posteriormente, establecer orientaciones específicas sobre la promoción y el fomento al acceso de determinados grupos. Así, dispone la

Recomendación 195 de 2004 que *“los Miembros deberían reconocer que la educación y la formación son un derecho para todos y, en colaboración con los interlocutores sociales, esforzarse por asegurar el acceso de todos al aprendizaje permanente”*.⁶⁷ Para ello, entre otras medidas, se hace necesario,

(...) g) promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en materia de educación, formación y aprendizaje permanente;

h) fomentar el acceso a la educación, a la formación y al aprendizaje permanente de las personas con necesidades específicas, según se definan en cada país, tales como los jóvenes, las personas poco cualificadas, las personas con discapacidad, los migrantes, los trabajadores de edad, las poblaciones indígenas, los grupos étnicos minoritarios y las personas socialmente excluidas, así como de los trabajadores de las pequeñas y medianas empresas, de la economía informal, del sector rural y los trabajadores independientes.⁶⁸

Como se puede observar, el énfasis en las medidas adoptadas contra la discriminación de género subsiste. Pero pasan a ser incorporados, bajo la categoría genérica de “personas

con necesidades específicas”, un amplio conjunto de grupos que, variando de país en país, constituyen situaciones especiales que ponen (o pueden poner) en desventaja a sus integrantes, perjudicando su integración no sólo a las actividades de educación y/o formación, sino también y principalmente, a las posibilidades de empleo.

En relación con el desarrollo de las competencias, la recomendación establece disposiciones complementarias sugiriendo que los Miembros deberían

h) desarrollar estrategias, medidas y programas en materia de igualdad de oportunidades a fin de promover y poner en práctica actividades de formación para las mujeres, grupos específicos, sectores económicos y personas con necesidades especiales, con el objetivo de reducir las desigualdades;

i) fomentar para todos los trabajadores la igualdad de oportunidades y el acceso a la orientación profesional y al perfeccionamiento de sus aptitudes profesionales, y apoyar la reconversión profesional de los trabajadores que corren el riesgo de perder su empleo.⁶⁹

De esta manera, la nueva recomendación favorece el desarrollo de programas destinados a aumentar las posibilidades de acceder a la formación para grupos socialmente desfavorecidos, actualizando, así, el correspondiente derecho a la formación como uno de los derechos fundamentales incluidos en el objetivo estratégico de la promoción del trabajo decente.

Para finalizar, creemos importante enfatizar que las recomendaciones elaboradas por las Conferencias Internacionales del Trabajo sobre formación profesional constituyen una condensación de la experiencia internacional sobre el tema en cada momento histórico específico. En tanto orientaciones de políticas revisten, necesariamente, un carácter general que, más allá de su no obligatoriedad legal, les otorga una

amplia flexibilidad para ser adoptadas de acuerdo a las características particulares de cada configuración nacional. Ello permite una diversidad y una riqueza de experiencias nacionales muy amplia, que están contenidas como posibilidades en el texto de cada recomendación. La realización de esas posibilidades, la capacidad de innovación sobre ellas y la búsqueda concertada de nuevas formas para el desarrollo de la formación a partir de los desafíos impuestos por el entorno, constituyen la materia prima de una reflexión permanente que debe servir de base para una actualización periódica de tales instrumentos. Para ello, resultan indispensables tanto el fomento a la investigación como la difusión, entre los países, de las actividades de cooperación.

NOTAS:

¹Este artículo constituye una adaptación del Capítulo II del libro **Recomendación 195 de OIT. Cuestiones históricas y actuales de la formación profesional**. CINTERFOR/OIT, Montevideo, 2005, de la misma autora.

²Se trata de las siguientes Recomendaciones: n° 15 (1921) sobre la enseñanza técnica (agricultura); n° 56 (1937) sobre la enseñanza profesional (edificación); n° 57 (1939) sobre la formación profesional; n° 60 (1939) sobre el aprendizaje; n° 77 (1946) sobre la formación profesional de la gente de mar; n° 88 (1950) sobre la formación profesional de los adultos, con inclusión de los inválidos; n° 101 (1956) sobre la formación profesional (agricultura); n° 117 (1962) sobre la formación profesional; n° 126 (1966) sobre la formación profesional (pescadores); n° 137 (1970) sobre la formación profesional (gente de mar); n° 150 (1975) sobre desarrollo de los recursos humanos; n° 195 (2004) sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación formación y aprendizaje permanente y del Convenio n° 142 (1975) sobre el desarrollo de los recursos humanos. A los efectos de este artículo, centraremos nuestra atención en las seis recomendaciones de carácter más general, o sea, las n° 57, 60, 88, 117, 150 y 195. Los textos integrales de las mismas están disponibles para consulta en la página web de la OIT (www.ilo.org).

³DUCCI, Maria Angélica. **Formación Profesional**: vía de apertura. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 1983. p. 15.

⁴BARRETTO GHIONE, Hugo. Reseña del

concepto y modalidades de formación profesional. In: BARRETTO GHIONE, Hugo, RACIATTI, Octavio Carlos; GARMENDIA ARAGÓN, Mario. **Derecho de la formación profesional en Uruguay**. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2003. p. 12.

⁵OIT. **Recomendación sobre la formación profesional**: Recomendación 57. Ginebra, 1939. Disponible en : <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp2.htm>>. Acceso en: feb., 2006.

⁶Id. **Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos**: Recomendación 195. Ginebra, 2004. Disponible en : <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp2.htm>>. Acceso en: feb., 2006.

⁷Id. **Recomendación sobre la formación profesional**: Recomendación 117. Ginebra, 1962. Disponible en : <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp2.htm>>. Acceso en: feb., 2006.

⁸Id. **Recomendación sobre la orientación profesional y formación profesional en el desarrollo de los recursos humanos**: Recomendación 150. Ginebra, 1975. Parte I, Art. 1. Disponible en : <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp2.htm>>. Acceso en: feb., 2006

⁹Id. Recomendación 195. (2004) **op. cit.**

¹⁰Id. Recomendación 57. (1939) **op. cit.**

¹¹Sin embargo, la habilitación no era automática ni el proceso de formación, lineal. Ya en esta época se había extendido considerablemente la idea de orientación profesional, como parte fundamental de la teoría de la Organización Racional del Trabajo (ORT) y de la psicología experimental. La idea de poner “el hombre correcto en el lugar correcto” justificaba la búsqueda, a través de test psicológicos, de las vocaciones individuales que deberían orientar las elecciones profesionales.

¹²Según el Diccionario de Educación Profesional, la “capacidad” es la manifestación de un patrón de comportamiento que fue aprendido antes y que alcanzó su límite de perfeccionamiento. Operacionalmente, puede ser definida en función de lo que una persona puede (es capaz de) hacer. (FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Eds.), **Diccionario da educação profissional**. Belo Horizonte: NETE-FAE/UFMG, 2000. p. 41).

¹³OIT. **Recomendación sobre la formación profesional (adultos)**: Recomendación 88. Ginebra, 1950. Parte II, Art. 4. Disponible

en : <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp2.htm>>. Acceso en: feb., 2006.

¹⁴Id. Recomendación 117. (1962) **op. cit.**

¹⁵Id. Recomendación 150. (1975) **op. cit.**, Parte I, Art. 1.

¹⁶Id. **ibid.**, Parte II, Art. 5, Inciso 2.

¹⁷Id. Recomendación 195. (2004) **op. cit.**

¹⁸Id. **ibid.**

¹⁹CARRILLO, Jorge; IRANZO, Consuelo. Calificación y competencias laborales en América Latina. In: GARZA TOLEDO, Enrique de la (Coord.). **Tratado latinoamericano de sociología del trabajo**. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 192.

²⁰Que, sin embargo, no ha conseguido superar el tono polémico del concepto.

²¹DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, maio/ago. 1996. p. 17.

²²CARRILLO, Jorge; IRANZO, Consuelo, (2000), **op. cit.**, p. 203.



- ²³OIT. Recomendación 195. (2004) **op. cit.**, Título VI.
- ²⁴**Id. ibid.**, Parte VI, Art. 11, Inc. 1.
- ²⁵**Id. ibid.**, Parte VI, Art. 11, Inc. 3.
- ²⁶**Id. ibid.**, Art. 12.
- ²⁷**Id. ibid.**, Parte VI, Art. 9.
- ²⁸VARGAS ZÚÑIGA, Fernando. Aplicación del enfoque de competencia laboral en la Fábrica Nacional de Papel de Uruguay. **Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional**, Montevideo, CINTERFOR/OIT, n. 149, mayo/ago., 2000. p. 152.
- ²⁹MASSELOT, Héctor. Competencias laborales y procesos de certificación ocupacional. **Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional**, Montevideo, CINTERFOR/OIT, n. 149, mayo/ago., 2000. p. 89.
- ³⁰A través del relato de la experiencia de aplicación del enfoque de competencia laboral en la Fábrica Nacional de Papel de Uruguay, Fernando Vargas Zúñiga constata la importancia del compromiso asumido por todos los actores involucrados para el éxito de la iniciativa. Afirma el autor: "La excelente disposición a la participación de los trabajadores en este proceso, apoyada desde la gerencia de la empresa, es fundamental para garantizar el avance en el desarrollo de un modelo de competencias. (...) Como todos los cambios, el modelo de competencias requiere del compromiso tanto de la alta dirección como de los trabajadores de planta". VARGAS ZÚÑIGA, Fernando (2000), **op. cit.**, p. 142.
- ³¹Para una muestra de los mismos bastan dos referencias: en un artículo intitulado "Qualificação vs. Competência", Maria da Conceição Calmon Arruda examina por lo menos ocho definiciones diferentes (ARRUDA, Maria da Conceição. Qualificação vs. Competência. **Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional**, Montevideo, CINTERFOR/OIT, n. 149, mayo/ago., 2000. p. 32-37). Ya Fernando Vargas Zúñiga, en su respuesta a la primera de "Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral", amplía ese listado considerablemente (VARGAS ZÚÑIGA, Fernando. **Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral**. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2004).
- ³²ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.), **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 16.
- ³³Sólo a modo de ejemplo, podríamos citar dos publicaciones periódicas de prestigio en el área de formación profesional que dedicaron números especiales para discutir el tema. El **Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional** dedicó su número 149 (mayo-agosto de 2000) al tema "Competencias laborales en la formación profesional" y el número 152 (2002) al tema "Competencia laboral y valorización del aprendizaje". A su vez, el **Boletim Técnico do SENAC** destinó su número 3 del volumen 27 (septiembre-diciembre de 2001) a una edición especial sobre "Competencias". En todos los casos, se trata de valiosas compilaciones de artículos que muestran la diversidad de puntos de vista existentes sobre el tema.
- ³⁴OIT. Recomendación 195. (2004) **op. cit.**, Parte I, Art. 2, Inc. d.
- ³⁵**Id. ibid.**, Parte II, Art. 6, Inc. 1, destacado nuestro.
- ³⁶LEITE, Elenice Monteiro. Módulo Sociologia do Trabalho – Reestruturação produtiva no Brasil: mudanças no mercado de trabalho e impactos sobre a qualificação profissional. In: VOGEL, Arno; YANNOULAS, Silvia (Orgs.). **Políticas públicas de trabalho e renda e controle democrático**: a qualificação dos Conselheiros Estaduais de Trabalho no Brasil. São Paulo: Ed. UNESP/FLACSO-Brasil, 2001. p. 139.
- ³⁷MASSELOT, Héctor (2000) **op. cit.**, p. 76.
- ³⁸OIT. Recomendación 57. (1939) **op. cit.**
- ³⁹**Id.** Recomendación 88. (1950) **op. cit.**
- ⁴⁰Entendemos por políticas pasivas de empleo aquellas destinadas, básicamente, a ofrecer asistencia a los trabajadores desempleados, a través de mecanismos compensatorios y/o programas asistenciales. Su forma clásica es el seguro por desempleo, implementado en numerosos países, pero puede incluir también programas para la reducción del exceso de oferta de trabajo (como limitación del número de horas de trabajo, jubilaciones anticipadas, etc.).
- ⁴¹OIT. Recomendación 117. (1962) **op. cit.**, Parte II, Art. 10.
- ⁴²**Id.** Recomendación 150. (1975) **op. cit.**, Parte IV, Art. 15, Inc. 3.
- ⁴³**Id. ibid.**, Parte II, Art. 4, Inc. 1.
- ⁴⁴Según el **Dicionário da Educação Profissional** (2000), **op. cit.**, las políticas activas de empleo son aquellas orientadas a alcanzar o mantener el pleno empleo económico, favoreciendo una situación en la que todos los que quieran trabajar encuentren empleo.
- ⁴⁵OIT. Recomendación 195. (2004) **op. cit.**
- ⁴⁶**Id. ibid.**, Parte I, Art. 3.
- ⁴⁷**Id. ibid.**
- ⁴⁸**Id. ibid.**, Parte V, Art. 10, Inc. a
- ⁴⁹BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**, Brasília, Ed. UnB, v. 1, 1998.
- ⁵⁰A través de la Convención 111 de 1958, la discriminación en el trabajo fue definida como: "a) cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo y la ocupación; b) cualquier otra distinción, exclusión o preferencia que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo u ocupación, que podrá ser especificada por el Miembro interesado previa consulta con las organizaciones representativas de empleadores y de trabajadores, cuando dichas organizaciones existan, y con otros organismos apropiados." OIT. **Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación)**: Convenio 111. Ginebra, 1958. Parte I, Art. 1. Disponible en: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp2.htm>>. Acceso en: feb., 2006.
- ⁵¹Según Héctor-Hugo Barbagelata, "existe una sostenida tendencia hacia el reconocimiento del derecho a la formación profesional como un Derecho Humano Fundamental" (BARBAGELATA, Héctor-Hugo, **Formación y legislación del trabajo**. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2003. p. 38). Por un lado se lo considera como parte del derecho más general a la educación, pero, por otro lado, muchos autores "aceptan la especificidad del [derecho a] la formación profesional y su pertenencia al mundo del trabajo y al ramo del derecho que regula sus relaciones. O sea, que se le atribuyen al derecho a la formación profesional dimensiones propias, aunque no contradictorias con su amparo a título de modalidad del derecho a la educación" (BARBAGELATA, Héctor-Hugo (2003) **op. cit.**, p. 38).
- ⁵²BARBAGELATA, Héctor-Hugo (2003) **op. cit.**
- ⁵³**Id. ibid.**, p. 41.
- ⁵⁴Entre otras, podemos mencionar las siguientes: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre (OEA, 1948); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966); Declaración Sociolaboral del Mercosur (1998) y Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000).
- ⁵⁵OIT. **Recomendación sobre la licencia pagada de estudios**: Recomendación 148. Ginebra, 1974. Disponible en: <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp2.htm>>.

Acceso en: feb., 2006; OIT. **Convenio sobre la licencia pagada de estudios:** Convenio 140. Ginebra, 1974. Disponible en : < <http://www.ilo.org/ilolex/spanish/convdisp2.htm>>. Acceso en: feb., 2006.

⁵⁶**Id. Recomendación sobre la formación profesional:** Recomendación 57. Ginebra, 1939. Art. 10, Inc. 1. Disponible en : <<http://www.ilo.org/ilolex/spanish/recdisp2.htm>>. Acceso en: feb., 2006.

⁵⁷**Id. ibid.**, Art. 10, Inc. 2.

⁵⁸La Recomendación 88 establece que “tanto las mujeres como los hombres deberían tener acceso a los medios de formación profesional para adultos” (OIT. Recomendación 88. (1950) **op. cit.**, Parte III, Art. 8.)

⁵⁹Según Yannoulas y Garcia, el término “inválido” era utilizado con un doble significado: designaba tanto a aquellos individuos incapacitados de forma permanente, por deficiencia física o mental, de ejercer actividades profesionales, como a aquellos cuya incapacidad era temporaria. YANNOULAS, Silvia; GARCIA, Cid. Diversidade no mundo do trabalho: tópicos para uma comparação de categorias. In: MEHEDFF, Carmen Guimarães; PRONKO, Marcela (Orgs.). **Diálogo social, harmonização e diversidade no mundo do trabalho.** Brasília: Ed. Abaré/FLACSO-Brasil, 2003.

⁶⁰En 1933 se aprueban los convenios 37 y 38 sobre seguro obligatorio del trabajo de los inválidos de la industria, comercio y profesiones liberales, y de los trabajadores agrícolas respectivamente. En 1946, se adoptan los convenios 77 y 78, que tratan del examen físico de menores que trabajen en actividades industriales y no industriales, respectivamente, obligando a la autoridad competente a fijar normas para la orientación profesional y readaptación física y profesional para menores portadores de “anomalías y deficiencias”. YANNOULAS, Silvia; GARCIA, Cid.(2003) **op. cit.**

⁶¹OIT. Recomendación 88.(1950) **op. cit.**, Parte V, Art. 26.

⁶²**Id.** Recomendación 117. (1962)) **op. cit.**, Parte I, Art. 2, Inc. 4.

⁶³**Id.** Recomendación 150. (1975) **op. cit.**, Parte II, Art. 4, Inc. 4. Vale destacar que este párrafo fue incorporado, textualmente, en el Convenio 142 del mismo año, constituyendo el párrafo 5º del artículo 1º.

⁶⁴**Id. ibid.**, Parte II, Art. 5, Inc. 2.a.

⁶⁵**Id. ibid.**, Parte III, Art. 10, Inc. 3.

⁶⁶**Id. ibid.**

⁶⁷**Id.** Recomendación 195. (2004) **op. cit.**, Parte I, Art. 4, Inc. a.

⁶⁸**Id. ibid.**, Parte II, Art. 5.

⁶⁹**Id. ibid.**, Parte IV, Art. 9.

RESUMEN

Marcela Pronko. Una mirada histórica sobre algunos temas actuales de la formación profesional en la Recomendación 195 de OIT.

Un recorrido por las recomendaciones sobre formación profesional elaboradas por las OIT a lo largo del último siglo permite observar la multiplicidad de aspectos y relaciones involucrados en el tratamiento del tema. Algunas de ellas adquieren relevancia por su actualidad y otras por su permanencia como elementos vertebrales en las sucesivas Conferencias. En este artículo nos proponemos examinar cuatro temas cuya importancia se manifiesta en los debates actuales: los significados de la formación, la introducción del enfoque de competencias, las relaciones de las políticas de formación profesional con las políticas de empleo y la vigencia del principio de igualdad de oportunidades.

Palabras clave: Educación Profesional; Reforma de la Educación Profesional; Pedagogía de la Competencia; Formación Docente; Práctica Pedagógica; Cotidiano de la escuela



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E OPÇÕES METODOLÓGICAS DE PESQUISA: ELEMENTOS PARA O DEBATE

Maria Rita Aprile*
Rosa Elisa Mirra Barone**

Abstract

Based on more comprehensive discussions on issues concerning the relation between education and labor – the space where vocational training is inserted – this article systematizes some aspects of the methodological pathways employed in vocational training research in Brazil. It highlights the importance of this research in relation to ongoing changes in the productive scenario and in society at large.

Keywords: Vocational Training; Education; Labor; Research.

1. INTRODUÇÃO

Até pouco tempo, a produção bibliográfica brasileira sobre a educação profissional caracterizava um espaço ainda pouco explorado entre os pesquisadores. Comparada a outros temas, a educação profissional – cujo conteúdo se insere no universo mais amplo da relação educação e trabalho – era mais conhecida pela “omissão do que pelo conhecimento produzido a seu respeito” (CUNHA, 1994)¹.

O reconhecimento de que a relação entre a educação e o trabalho constitui o cenário em que se coloca em pauta a educação profissional, faz dele o pano de fundo para a discussão e investigação da temática. Nesse sentido, este artigo apresenta, de início, um breve panorama da produção acadêmica e dos marcos históricos que vêm caracterizando os trabalhos sobre o binômio educação e trabalho no país, destacando, na seqüência, alguns aspectos relevantes sobre o conteúdo da educação profissional. Por fim, discute as tendências que vêm caracterizando as opções metodológicas de pesquisas sobre a educação profissional no Brasil, ressaltando os pressupostos e os valores em que se fundamentam e que, por sua vez, se traduzem na “leitura” que cada pesquisador tem do objeto investigado.

Educação e trabalho: pano de fundo para investigação da educação profissional

Nos últimos anos da década de 1930 até meados dos anos de 1940, quando são promulgadas as Leis Orgânicas do ensino técnico-profissional, a discussão das questões sobre a relação educação e trabalho esteve quase restrita ao poder público, aos políticos e empresários mobilizados pela necessidade de qualificar profissionais para atender às exigências da expansão do processo de industrialização e de substituição das importações e pela idéia ainda emergente de que a educação era fator de desenvolvimento. Na década seguinte, o debate é retomado com certo vigor quando surgem as primeiras iniciativas do Ministério da Educação no sentido de tornar

* Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora e pesquisadora da Universidade Bandeirante de São Paulo – Uniban/SP. E-mail: ritaaprile@hotmail.com.

** Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora do Mestrado em Educação – Unimonte – Santos/SP. E-mail: rebarone@uol.com.br.

os cursos profissionais equivalentes aos cursos regulares², facultando aos concluintes do ensino profissional o ingresso no ensino secundário.

Entre o final da década de 1960 e meados dos anos de 1970, o debate sobre a relação educação e trabalho cresce e ganha espaço entre os autores empenhados em equacionar questões referentes ao tripé educação, sociedade e desenvolvimento à luz da teoria do capital humano. No Brasil, a difusão da teoria, que considera a educação mola propulsora do desenvolvimento socioeconômico³, ocorre principalmente a partir do trabalho de Schultz⁴, que permeou, entre outros, os estudos de Langoni e Castro⁵. Ainda, no final dos anos de 1960, emergem as primeiras críticas à teoria, que se intensificam na década seguinte, quando se destacam os estudos de Pereira e Rossi⁶.

Ofoco sobre questões relacionadas ao trabalho como princípio educativo, à pedagogia do trabalho e às proposições de educação politécnica consolida o debate, no início dos anos de 1980. Uma produção significativa de estudos e pesquisas, que se opõe à perspectiva anterior, dá margem à construção e ampliação de referenciais teóricos sobre a relação educação e trabalho, permitindo um aprofundamento das reflexões sobre o papel da empresa e da escola na educação do trabalhador e, desse modo, contribuindo para o avanço dos debates sobre as políticas e a institucionalidade da educação profissional⁷. Nessa época, o tema

também passa a incorporar a pauta das discussões sobre o processo de redemocratização, em curso, na sociedade brasileira⁸.

Uma revisão crítica feita por Bonomino, Mata e Dauster⁹ (1993) sobre a literatura produzida nos anos de 1980 identifica duas vertentes de discussão da temática. Em uma delas, autores como Hirata e Enguita¹⁰ destacam o papel da educação formal na preparação do trabalhador, sob a ótica do capital. Em outra, o foco recai sobre o processo pedagógico das relações de trabalho, destacando-se os estudos de Frigotto e Kuenzer¹¹.

Ainda, nessa década, Salm¹² discute a contradição entre o crescimento de matrículas no sistema educacional brasileiro e a diminuição dos postos de trabalho. Admite o autor que as formas capitalistas de adequação da mão-de-obra ao processo de trabalho concorrem para o empobrecimento de diferentes cargos e funções, configurando uma pedagogia de natureza capitalista. A tese de Salm¹³ expressa-se na idéia de que nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela para preparar o trabalhador. Seu estudo concorreu para consolidar, no período, o debate sobre o tema trabalho e educação.

Em fins dos anos de 1980, os avanços científico e tecnológico e as inovações organizacionais integram os estudos e pesquisas sobre os impactos do novo momento produtivo sobre a educação escolar e a formação dos trabalhadores.

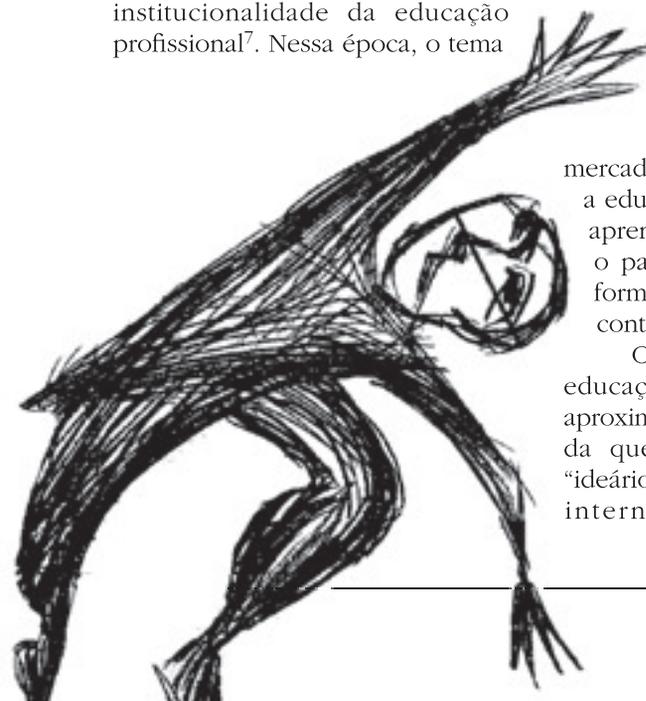
Dentre as temáticas investigadas, registram-se as características e dinâmicas dos setores de serviços e do mercado informal, a articulação entre a educação formal e não formal, a aprendizagem no trabalho e, ainda, o papel da educação geral e da formação profissional para o novo contexto produtivo.

Os debates sobre trabalho e educação¹⁴, na década seguinte, aproximam-se direta ou indiretamente da questão das qualificações. O “ideário” difundido por organismos internacionais, como Banco

Mundial/Bird, FMI, BID, e por diferentes ramificações da ONU, como Cepal, Unesco/Orealc e OIT¹⁵ e as experiências internacionais consideradas bem sucedidas são tomados por referência, entre elas, a colaboração da iniciativa privada para solução de problemas do sistema educacional e inserção do país no contexto econômico internacional (MELLO, SILVA; RIBEIRO; FLEURY, MATOS; CASTRO)¹⁶. Em particular, o estudo de Mello¹⁷ destaca algumas estratégias que contribuem para essa inserção, entre elas, o estabelecimento de padrões básicos de qualidade de ensino e manejo de sistemas de avaliação de resultados e de financiamento, a gestão aberta para diferentes parcerias, a flexibilidade para adotar soluções alternativas e a capacidade de articular diferentes parceiros em torno de prioridades estabelecidas.

Merecem também registro os estudos de Castro¹⁸, centrados no elo entre educação e desenvolvimento, que enfatizam os vínculos entre as novastecnologias do sistema produtivo e a solicitação de recursos humanos mais qualificados. Registra-se, ainda, os trabalhos produzidos por institutos de estudos ligados à iniciativa privada. Entre esses estudos, o produzido pelo Instituto Herbert Levy¹⁹, cuja discussão foi impulsionada pelo Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), gestado no Governo Collor. Segundo o Programa, para elevar a produtividade e qualidade do setor produtivo, há que se investir em um “insumo” fundamental, o “saber”.

Alguns autores, entre eles, T. da Silva, Enguita, Gentili, Zibas, Frigotto e Ferretti²⁰ contrapõem-se à perspectiva difundida pela tendência anterior, freqüentemente identificada por sua linearidade e pragmatismo e, até mesmo, por um suposto comportamento mimético, expresso na propensão de lançar mão de experiências exitosas, que endossam de modo acrítico as proposições de organizações internacionais. Para esses autores, a defesa dessas



proposições estaria privilegiando a qualidade em detrimento da igualdade e da democracia e reduzindo os debates sobre educação e trabalho à questão dos novos requerimentos do segmento empresarial.

Nessa direção, Frigotto (1995)²¹ considera as novas demandas difundidas por diferentes organismos internacionais uma redefinição da teoria do capital humano, que objetiva adequar a educação aos interesses do capitalismo. Chama-nos à atenção para o fato que, contraditoriamente, essas demandas estariam acenando para as possibilidades de emancipação do homem por meio da educação. O autor questiona ainda as teses sobre o fim da sociedade do trabalho e a perda da centralidade do trabalho enquanto categoria de análise das relações sociais. O estudo procura responder em que medida as novas demandas sobre a escola preservam, ampliam ou diminuem o espaço de contradição entre a educação e a chamada terceira revolução industrial²².

Ferretti (1993)²³ debate questões centrais sobre a temática: de que modo e sob que forma a educação pode contribuir para o desenvolvimento de requisitos demandados pelo atual contexto produtivo? Qual o “perfil”, orientação e objetivos desta educação? Que capacitação e/ou formação será demandada dos educadores para dar conta dos novos requerimentos? Na base desses questionamentos, o autor nos alerta sobre os riscos de se estabelecer “dedutivamente” relações entre a educação básica e os novos requisitos produtivos, afirmando a imprescindibilidade da educação geral para a constituição do novo trabalhador.

Outros estudos criticam a incorporação mimética das propostas de organismos internacionais e, ao mesmo tempo, orientam-se por mudanças e requerimentos insistentemente colocados pelo cenário produtivo contemporâneo. Alguns desses estudos chegam a ser propositivos, entre eles, os de autoria de Paiva (1992, 1993, 1994)²⁴ e de Salm e Fogaça (1992a, 1992b, 1994)²⁵.

... nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela para preparar o trabalhador.

Segundo Paiva (1994)²⁶, há uma tendência mundial de valorização do nível básico da educação, considerado essencial para o acesso a outros patamares educacionais e para a aquisição de novas qualificações. Uma elevação da qualificação média da força de trabalho e da população é impulsionada, em parte, por demandas da produção e do consumo e mudanças identificadas no cotidiano e, ainda, por conquistas sociais e culturais relacionadas às novas tecnologias. Para a autora, as demandas do novo contexto poderão ser mais democráticas, por estar convergindo para uma ampliação da educação geral do conjunto da sociedade. Além disso, a qualificação mais elevada associada às novas demandas, leva a organização empresarial a assumir reivindicações tradicionalmente presentes na pauta do movimento dos trabalhadores.

Fogaça e Salm (1992a; 1992b, 1994)²⁷ tomam como aporte o aumento da procura de técnicos e trabalhadores mais qualificados para as diferentes etapas da produção, aspecto que incide diretamente sobre a qualificação profissional e obriga a um reexame do sistema educativo brasileiro. Os autores²⁸ sublinham a necessidade de revisão dos princípios norteadores dos cursos de nível médio e superior, propondo o desenvolvimento de uma “educação tecnológica”, que associe ciência, tecnologia e criatividade, fundada em uma sólida formação básica e em disciplinas técnico-científicas. A “educação tecnológica” deve atender às novas necessidades dos

indivíduos e da sociedade, de modo a não configurar uma educação geral “bacharelesca”, distanciada da “esfera produtiva e voltada para uma dimensão mais abstrata” ou uma formação restrita, dirigida exclusivamente ao exercício de uma ocupação²⁹. Os autores sublinham ainda a urgência de complementação escolar para os segmentos da população sem condições de absorção pela modernização.

Há que se destacar que, no conjunto, os diferentes estudos sobre a inclusão social reconhecem a problemática que envolve a população adulta pouco ou não escolarizada, pertencente ao grande segmento dos excluídos do mercado de trabalho. Embora medidas venham sendo tomadas desde meados dos anos de 1990, em especial, pelo Ministério do Trabalho e Emprego, no sentido de financiar e acompanhar projetos de educação profissional – de iniciativa de várias instituições do país – em consonância com políticas públicas para emprego, salários e geração de rendas, os resultados ainda não apontam para uma redução substantiva da massa de trabalhadores excluídos.

Assim, de meados dos anos de 1990 até os dias atuais, a discussão da relação educação e trabalho vem se acentuando e sendo tensionada por dois focos de análise. Em um deles, as questões se remetem para os desafios postos pelo paradigma da empresa integrada e flexível que demanda uma elevação do patamar de qualificação geral do trabalhador e da chamada formação profissional competente, apoiada em uma sólida educação básica e na ampliação de conhecimentos científicos e tecnológicos, que deveriam propiciar a incorporação de novos requisitos profissionais. Em outro – considerando que o novo contexto produtivo não atinge a todos os trabalhadores, especialmente os dos setores que empregam métodos tradicionais de trabalho –, alguns autores vêm debatendo o papel da educação básica na constituição histórica do indivíduo

e no fortalecimento da cidadania. Em decorrência, a discussão se volta para questões fundamentais, entre elas, em que medida as transformações produtivas em curso estão presentes no universo escolar? Como elas estão sendo tratadas conceitual, crítica e operacionalmente? Como a qualificação profissional vem sendo entendida no âmbito da educação básica e do ensino superior? Que papel cabe à educação escolar em relação às atuais exigências do mundo produtivo e à formação do trabalhador? E, ainda, como vêm sendo enfrentadas as tensões históricas entre educação básica e profissional, no âmbito dos ensinamentos médio e técnico?³⁰

Assim, no decorrer da história, as discussões centradas no binômio educação e trabalho passam a integrar a pauta de questões mais amplas que envolvem toda a sociedade, entre elas, a articulação entre a educação básica e a qualificação profissional, o alcance e a limitação de novas competências e habilidades para o trabalho, a inserção e manutenção do país na economia global, a *empregabilidade*³¹. Mais recentemente, questões como *desemprego estrutural*, *precarização* do trabalho e a chamada crise do capitalismo real³² exigem a discussão da temática – educação e trabalho – no âmbito das políticas públicas direcionadas à educação profissional e à inclusão social, ao emprego, geração de renda e relações de trabalho³³, mobilizando diversos atores sociais e ocupando diferentes espaços de debate.

*... o saber
fazer, por si só,
não se constitui
mais uma
garantia de
aquisição e de
permanência no
emprego.*



O conteúdo da educação profissional

Na educação brasileira, é relativamente recente o emprego da expressão educação profissional em substituição às expressões *ensino profissionalizante*, *ensino profissional* e *formação profissional* para nomear o conjunto das ações educativas formais dedicadas à formação, qualificação e habilitação para o mundo do trabalho. Conforme estabelecem a Lei Nº 9394/96 (LDB)³⁴ e o Decreto 2.208/97³⁵, corresponde a uma modalidade de ensino paralela e diferenciada em relação ao ensino regular cujo objetivo primordial é o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Independente do uso da expressão educação profissional ou ensino profissional para nomear as ações direcionadas ao mundo produtivo, tais denominações não surgem do acaso. Trata-se, na verdade, de expressões historicamente construídas, cujo conteúdo não se traduz em termos absolutos e definitivos, mas, sobretudo, na incorporação de dinâmicas socioeconômicas, políticas e culturais que se apresentam diversificadas e mutáveis, ao longo de cada momento histórico. Nesse sentido, já dizia Gramsci que a linguagem constitui-se em “*um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias*” (GRAMSCI, 1995)³⁶.

Em se tratando da educação profissional, o conteúdo que lhe dá consistência está impregnado de conotações valorativas que traduzem, sobretudo, uma visão de educação e de trabalho assumidas e disseminadas por determinados grupos da sociedade que partilham de interesses semelhantes em relação às questões de mercado e tecnologia; gestão e política de pessoal; qualidade de produtos e de serviços; produtividade e competitividade, entre outras. No entanto, seria ingênuo supor que o predomínio de posicionamentos comuns faça

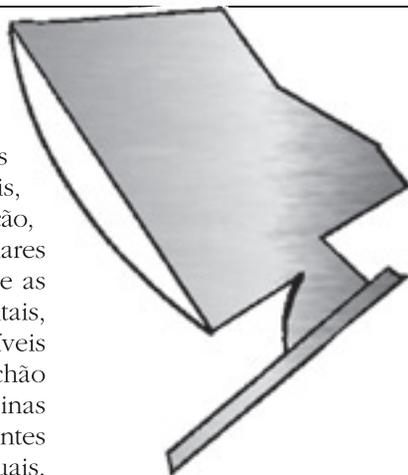
da configuração da educação profissional um bloco monolítico e, portanto, indiferenciado. Ainda que de forma não explícita, o conteúdo da educação profissional se apresenta com diferentes matizes, posto que também incorpora vozes silenciadas de boa parcela da população em busca de qualificação, habilitação ou aperfeiçoamento profissional, como condição necessária para a sua inserção no mundo do trabalho e acesso aos bens materiais e culturais. Trata-se, portanto, de necessidades e aspirações que caminham em sentido contrário aos interesses e expectativas dos grupos considerados hegemônicos.

Um dos primeiros autores a se utilizar da expressão *educação profissional* foi o professor Fernando de Azevedo, em sua obra *Novos Caminhos e Novos Fins*, publicada no início dos anos de 1930. O autor referia-se especificamente ao chamado ensino técnico profissional, deixando de incluir outras iniciativas referentes a essa modalidade de ensino, inclusive as escolas profissionais dedicadas “*ao comércio, a indústria e às artes*”³⁷. Na década de quarenta do século passado, as Leis Orgânicas do Ensino Profissional, decretadas pelo governo do Estado Novo, após várias ingerências junto ao empresariado (CUNHA, 1994)³⁸, consagram as expressões *ensino profissional* e *ensino profissionalizante*, em suas vertentes industrial e comercial. Entre outras finalidades, a legislação visava à implantação de um sistema de ensino profissional, custeado pelas empresas para atender as demandas nacionais de mão-de-obra especializada, requeridas pela substituição das importações e expansão das áreas de comércio e serviços.

Com esse propósito, era consolidada a diferenciação existente, desde o período colonial, entre o ensino regular acadêmico, destinado às camadas socialmente privilegiadas, e o ensino profissional, destinado à formação dos trabalhadores. Oficialmente, estava estabelecida a discriminação social por meio

da escola e legitimada a divisão entre capital e trabalho traduzida, no modelo taylorista-fordista, pela separação entre as funções denominadas intelectuais, desempenhadas por cargos de direção, gestão e outros que exigem patamares mais elevados de escolaridade, e as funções denominadas instrumentais, que se desdobram em vários níveis de execução, desde o chamado “chão de fábrica” ao domínio de máquinas e equipamentos com graus crescentes de complexidade e, nos dias atuais, o domínio de tecnologias mais sofisticadas, cuja responsabilidade cabe aos trabalhadores considerados instrumentais ou operacionais.

Ao longo da história, algumas iniciativas são empreendidas no sentido de eliminar a separação existente entre os dois sistemas paralelos de ensino. Em 1961, a Lei nº 4.024³⁹ estabelece a plena equivalência entre cursos profissionalizantes e cursos propedêuticos em relação à continuidade dos estudos, reconhecendo, no âmbito do discurso oficial, a legitimidade de outros saberes, que não fossem somente os de cunho acadêmico. Dez anos mais tarde, a Lei nº 5.692/71⁴⁰ configura o intento do Governo de estabelecer a profissionalização compulsória no plano do ensino médio. Concebida no clima do chamado *milagre econômico*, que apregoava um crescimento acentuado da economia e, em decorrência, uma significativa demanda por trabalhadores qualificados, especialmente os de nível técnico, a legislação tentava eliminar a dualidade entre os dois sistemas de ensino. Contudo, as dificuldades decorrentes da própria indefinição do papel do ensino regular em relação ao mundo do trabalho e a constatação de que a euforia do milagre não havia se concretizado levam ao descarte a proposta de universalização da profissionalização mediante a Lei Nº 7.044/82⁴¹, que introduz a expressão *preparação para o trabalho*, substituindo a generalização anteriormente proposta.



A terminologia educação profissional é contemplada pela primeira vez na atual LDB, ao integrar um capítulo específico do Título V “Níveis e Modalidades de Educação e Ensino”, em que é considerada uma modalidade de ensino, tal qual a educação de jovens e adultos e a educação especial.

No ano seguinte, após a aprovação da LDB, o Decreto 2.208⁴², publicado em abril de 1997, regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB, ratificando o vínculo estreito existente entre a educação profissional e a vida produtiva, ao propor, entre seus objetivos, a capacitação de jovens e adultos para o exercício de atividades produtivas mediante a aquisição de conhecimentos e habilidades gerais e específicas; formação de profissionais para o exercício de atividades específicas no trabalho; especialização, aperfeiçoamento e atualização do trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; qualificação, reprofissionalização e atualização de jovens e adultos trabalhadores⁴³, com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Embora se verifique no discurso oficial uma tentativa de rompimento da dicotomia entre a educação geral e a educação para o trabalho, na prática, o que se verifica é a consolidação dessa dualidade. O Decreto não reconhece o papel fundamental da educação geral para a formação dos trabalhadores e reforça a proposição da LDB quanto à

finalidade da educação profissional.

Um dos aspectos do texto legal que também concorre para essa legitimação refere-se à própria estruturação da educação profissional, que passa a compreender oficialmente três níveis: básico, técnico e tecnológico. No caso específico do nível básico, cuja finalidade é a qualificação, requalificação e profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia, o que se verifica é o estabelecimento da prioridade da formação para o trabalho em detrimento da educação geral, quando se sabe que – no contexto contemporâneo do mundo do trabalho – essa formação depende diretamente de uma sólida formação geral, especialmente quando se leva em conta as atuais exigências do mercado de trabalho, em que o *saber fazer*, por si só, não se constitui mais uma garantia de aquisição e de permanência no emprego. Haja vista que, nos tempos atuais, o ensino médio completo passa a ser o mínimo exigido pelas empresas nos processos de recrutamento e seleção de pessoal para a maioria das ocupações, o que seguramente deixa de fora parte significativa de trabalhadores que não tiveram oportunidade de acesso ao ensino médio. Vale lembrar que muitos deles não concluíram nem mesmo o nível fundamental, conforme indicam os dados do último censo nacional (IBGE, 2000)⁴⁴, isto é, de uma população aproximada de 169,8 milhões, cerca de 14% (22,2 milhões) são analfabetos e 57,4% (97,46 milhões), com idade superior a 15 anos, têm menos de oito anos de escolaridade.

Quando se considera a População Economicamente Ativa – PEA⁴⁵ – do país, estimada em 79.315.287 pessoas, segundo o Dieese⁴⁶, os dados sobre escolaridade, sistematizados a partir da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar – Pnad/IBGE, de 1999, são preocupantes. Segundo estes dados, 13,4% da PEA são considerados sem instrução ou têm menos de um ano de instrução. Outros 18,4% têm entre um e três anos de instrução; 34,3% têm

entre quatro e sete anos de instrução. Dentre aqueles que têm entre oito e dez anos de escolaridade estão 14,8% da PEA e, na ponta superior, com mais de 11 anos de instrução estão 19,1% da PEA brasileira.

Ao contrário da educação profissional de nível básico, o nível técnico, cuja finalidade é proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do nível médio, é considerado educação profissional formal, estando, portanto, sujeito à regulamentação, conforme estabelecem a atual LDB e o Decreto nº 2.208/97. As entidades responsáveis pela oferta desse nível de ensino distribuem-se na esfera pública federal, estadual e municipal e, na esfera privada, integrando instituições do sistema S⁴⁷, dentre outras. Cada uma das esferas tem características distintas, antecedentes históricos próprios, além de incorporarem diferentes interesses e expectativas e estarem sujeitas às pressões de grupos participantes de sua ideação e construção (MANFREDI, 2002)⁴⁸. Conforme o censo de educação profissional realizado em 1999 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)⁴⁹ do MEC, em parceria com o MTE e com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), envolvendo instituições do sistema público federal, estadual e municipal e do sistema S, a maior concentração de matrículas está na rede pública quando se considera o somatório dos sistemas federal, estadual e municipal, mas a posição do sistema particular prevalece quando cada segmento é considerado individualmente. Assim, de 716.662 matrículas, 43,6% (312,720) estavam sob a responsabilidade de instituições privadas e as demais matrículas (56,4%), distribuíam-se pela rede pública: federal, com 11,8% (101.001); estadual com 28,9% (265.770) e municipal com 5,3% (37.150).

A legislação estabelece que a educação geral deve acontecer estritamente no âmbito do sistema regular, enfatizando que o diploma

...
“a educação
profissional é
complementar
a educação
básica e
não sua
concorrente”

de técnico a ser conferido para os concluintes dos cursos técnicos de educação profissional, somente será fornecido para aqueles que apresentarem o documento de conclusão do ensino de nível médio, consolidando, mais uma vez, a dicotomia entre os dois sistemas de ensino. Embora as articulações entre os objetivos, referenciais e métodos de ambos os sistemas não se constituam em uma tarefa simples, posto que o foco do sistema regular deve estar voltado para a formação do cidadão, que inclui a preparação geral e não específica para o trabalho, enquanto que o foco da educação profissional se dirija para a formação própria ou especializada para o mundo produtivo, vale lembrar que “a educação profissional é complementar a educação básica e não sua concorrente” (FERRETTI, SILVA JÚNIOR, 2000)⁵⁰.

Segundo o texto legal, o nível tecnológico da educação profissional deverá abranger cursos superiores para egressos de nível médio e técnico programados para atender aos diversos setores da economia e abranger áreas especializadas, conferindo o diploma de tecnólogo aos seus frequentadores (Decreto nº 2.208/97, art. 10)⁵¹. A maioria dos cursos para tecnólogos vem sendo realizada pelas faculdades de tecnologia, pelos centros de educação tecnológica, pelas instituições do Sistema S e de educação superior da rede privada. A expansão dos cursos destinados à

formação de tecnólogos tem suscitado debates sobre os rumos da educação tecnológica. Algumas questões dizem respeito a sua equivalência aos cursos superiores tradicionais e à continuidade dos estudos dos egressos, como é o caso do ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Outras questões se voltam para a superação da concepção tradicional de tecnologia, que reduz a formação do tecnólogo à aplicação de conhecimentos técnico-científicos em uma determinada área especializada, buscando uma visão mais ampla que possibilite ao futuro profissional, além da apreensão dos conhecimentos referentes aos processos inovadores, equacioná-los a outras dimensões de caráter social, econômico e cultural, bem como desenvolver a atitude de pesquisa em relação aos seus efeitos para o bem estar e qualidade de vida da coletividade e, especialmente, para o aumento ou diminuição das desigualdades sociais (MEC/SEMTEC, 2004)⁵².

Além de contribuir para a consolidação da estrutura dualista que caracteriza a educação brasileira, o Decreto concorre para a categorização dos trabalhadores em níveis diferenciados, sugerindo que no topo dessa pirâmide estão situados os tecnólogos.

Essa constatação sugere que tanto a estrutura dual quanto a segmentação dos trabalhadores, implícita ao texto legal, concorrem para que, na distribuição dos bens e serviços da sociedade, também se incluam os conhecimentos veiculados por meio das propostas curriculares, independentes do nível e da modalidade de ensino a que se destinam. Existe, pois, uma correspondência direta entre a distribuição da cultura e a divisão do poder econômico, tal qual, já nos alertava Apple (1989)⁵³, ao destacar que a distribuição cultural e o poder econômico estão intimamente entrelaçados.

No caso específico da educação profissional, pode-se dizer que as políticas, diretrizes e propostas

curriculares expressam a distribuição do conhecimento oficial⁵⁴, a organização da sociedade, as formas específicas e contingentes da cultura e o sistema educacional referentes a cada etapa do processo produtivo. Essa situação é evidente quando se leva em conta que, nos dias de hoje, um dos elementos requeridos das empresas para a consecução de patamares de qualidade, produtividade e competitividade, necessários a sua sobrevivência ao mercado interno e externo, refere-se à preparação e à qualificação de seus profissionais para atuação em níveis técnicos e hierárquicos diferenciados, segundo o domínio de conhecimentos e de tecnologias exigidos pelas funções que irão desempenhar. O preparo de profissionais que ocuparão posições diferenciadas na divisão do trabalho se efetiva por meio de um sistema educacional diferenciado que, por sua vez, concorre para a consolidação da referida dualidade estrutural.

Educação profissional: opções metodológicas de investigação

O quadro apresentado sobre as relações entre educação e trabalho, sobretudo aquelas explicitadas no campo da educação profissional, permite diferentes aproximações e análises. Mais que isso, a própria bibliografia existente indica tendências ou formas de abordagem metodológicas referentes às pesquisas realizadas sobre os múltiplos aspectos que configuram a abrangência e a complexidade da educação profissional.

É importante lembrar que o percurso realizado em cada uma das abordagens não é neutro. Ao optar por um ou outro tipo de abordagem, cada pesquisador traz implícita a sua “leitura” de mundo e os valores que a orientam. Isso significa que o critério metodológico adotado se manifesta diretamente na formulação de perguntas, no encontro de respostas para

a seleção, percepção e apresentação dos fatos, bem como nas diferentes interpretações, nas possibilidades e limites do conhecimento, da verdade e da objetividade do investigador.

Três são as tendências aqui destacadas em relação ao estudo sobre a educação profissional.

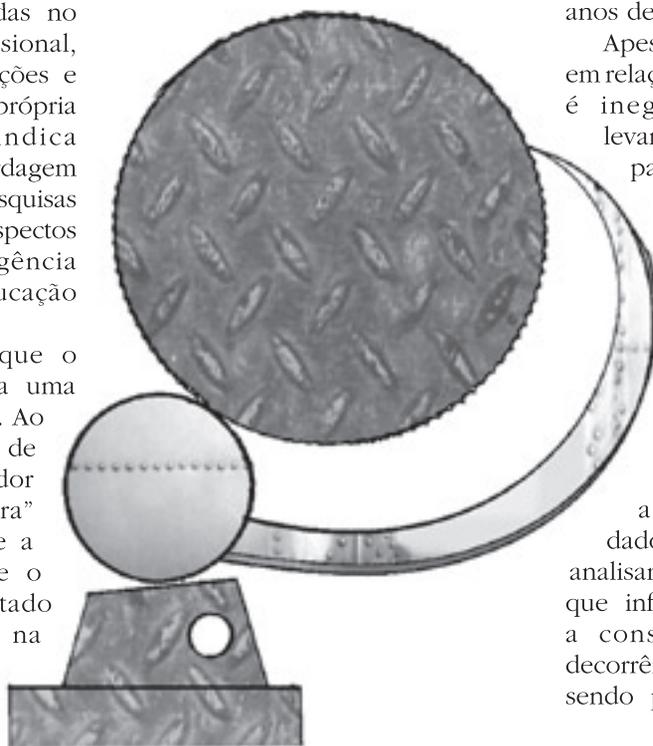
A primeira tendência identificada em relação à investigação da temática é aquela em que a educação profissional, denominada ensino profissionalizante, *ensino profissional* ou, ainda, *formação profissional*, caracteriza-se pelo acompanhamento cronológico do que se considera sua evolução, no âmbito da legislação e da organização dos sistemas de ensino, tendo por base a coleta e a ordenação de um número de fatos bem documentados a partir da legislação e de dados estatísticos. Em geral, o aspecto cronológico, supervalorizado nesse tipo de abordagem, é estabelecido a partir de critérios que desconsideram movimentos históricos e as condições socioeconômicas que deram origem aos fatos.

Essa abordagem, marcada pelo positivismo que, de forma bem resumida, considera a sociedade um todo harmonioso

(positivo), afastando dela toda crítica, por ser encarada como revolucionária, destrutiva e dissolvente (negativa). Seus fundamentos se resumem na crença de que a realidade empírica não comporta ambigüidades, na neutralidade do pesquisador e dos instrumentos destinados à coleta de dados, no conceito de causalidade determinista e de objetividade apoiada na idéia da imutabilidade dos fenômenos e de sua repetição estática. Nessa perspectiva, o objeto de conhecimento, no caso, a educação profissional, é tido como um produto pronto e acabado, que não envolve conflitos e contradições, o que leva os pesquisadores que enveredam pelo caminho desse tipo de abordagem a assumir um papel passivo e neutro em relação ao objeto, limitando-se à coleta de informações nos documentos.

Dentre os estudos com tal perfil, a obra de autoria do Prof. Celso Suckow da Fonseca, *História do ensino industrial no Brasil* (1961)⁵⁵, constitui um exemplo desse tipo de abordagem, em que o autor sistematiza os levantamentos que realizou – durante dez anos – sobre o ensino industrial, compreendendo o período do descobrimento até os anos de 1950.

Apesar das críticas empreendidas em relação a esse tipo de abordagem, é inegável a importância do levantamento de dados estatísticos para o aprofundamento dos estudos que se empreenda sobre qualquer tema, especialmente em um país como o Brasil, que convive com a ausência da chamada “memória histórica”. Na verdade, o que se critica nesse tipo de abordagem é a redução do papel do investigador a um mero colecionador de dados sem o compromisso de analisar com profundidade os fatores que influenciaram (e influenciam) a constituição do objeto. Em decorrência, as informações acabam sendo pinçadas da documentação





levantada, como se existissem de maneira independente do contexto em que se inserem e do qual configuram uma de suas manifestações. Trata-se, pois, de uma linha metodológica sem consciência dos limites impostos pelos dados, pelo modo de coleta e pelas possíveis interpretações (GATTI, 2002)⁵⁶. A importância da objetividade científica supervaloriza a quantificação estatística e atribui ao dado um poder absoluto de veracidade, sem considerar que as medidas resultam de construções arbitradas e que as interpretações não podem ser absolutizadas e generalizadas, sob pena de não abarcarem a singularidade do fato estudado.

No caso específico da educação profissional, a investigação fundada na concepção de cunho positivista acaba privando o pesquisador de uma compreensão mais ampla que lhe permita equacionar as políticas, propostas e práticas curriculares enquanto parte de uma construção histórico-social e que, por essa razão, deve ser entendida relacionalmente, isto é, a partir das múltiplas conexões que estabelece com as demais esferas da sociedade.

A segunda tendência que se evidencia no tratamento metodológico da educação profissional é marcada por uma *posição idealista*, em que o objeto de conhecimento tende a ser substituído por um modelo ideal (izado), que pode estar situado no passado, no futuro ou mesmo no presente. O que se percebe nesse tipo de abordagem é o domínio de

preferências e de opções pessoais dos autores, que desempenham um papel ativo no processo de conhecimento. O objeto de investigação somente existe a partir de sua visão pessoal, reconhecendo que o mundo natural tende a desaparecer para dar lugar a uma realidade por ele criada ou idealizada. Portanto, se a abordagem positivista privilegia a quantificação de fatos reais, a tendência idealista descreve o fato tal qual um fenômeno isolado do mundo natural, minimizando os seus determinantes, valores e crenças e sem a intenção de introduzir qualquer tipo de transformação na realidade.

Na obra de Fernando de Azevedo, considerada uma referência na historiografia da educação brasileira até mesmo para autores de tendências opostas ao seu pensamento, é possível identificar um modelo ideal de educação, que também contempla a educação profissional. Em *Novos caminhos e novos fins*⁵⁷, o autor não vai buscar esse modelo de educação no passado, nem no futuro, mas numa concepção que supostamente deveria ser concretizada no presente. Também nessa mesma direção se situam as obras de Anísio Teixeira que, mesmo sendo um dos mais ferrenhos defensores da escola pública e universal, assume uma posição meritocrata e, portanto, idealista, ao considerar que a continuidade dos estudos de cada indivíduo se dá *“de acordo com as suas potencialidades, sem nenhuma restrição social”*, desconsiderando as condições reais e objetivas que interferem nesse processo⁵⁸.

As pesquisas que trilham essa segunda vertente caminham à margem da realidade concreta e objetiva na medida em que as propostas curriculares para a educação profissional são tratadas como meras abstrações ou como ideais que deverão ser atingidos, mas que nunca se efetivam, posto que a sua concepção e proposta de realização encontram-se deslocadas do tempo e do espaço do qual emergem e em que se inserem, caracterizando-se

como uma tendência a-histórica de pesquisa.

Um desdobramento desse tipo de tendência pode ser identificado em boa parte de pesquisas realizadas, na década de 1970 e parte dos anos de 1980. Mesmo que os autores declarassem a intenção de empreender um caminho teórico e metodológico que lhes permitisse investigar o fenômeno educativo, levando em conta o contexto envolvido, o que se constata, na prática, é a adição de elementos contextuais – de um ou de diferentes momentos históricos – às características próprias da educação profissional. Muitas produções acadêmicas, teses e dissertações caminham por esse tipo de abordagem ao apresentarem categorias analíticas gerais, construídas de forma apriorística e intuitiva que, por sua vez, darão margem a uma justaposição de dados, isto é, à soma dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, muitas vezes desarticulados entre si e até mesmo em relação ao tema central de estudo.

Por suposto, vale ressaltar que tanto a abordagem positivista quanto a idealista não atendem ao exigido por uma visão mais crítica e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Ambas estudam a realidade sem preocupação com sua historicidade, buscando apenas quantificá-la ou descrevê-la. A objetividade da realidade dos fatos é desprezada pelos idealistas, ao darem prioridade ao papel do autor na formulação das chamadas verdades. Nenhuma investigação pode pretender que suas formulações e descobertas tenham valor apenas para o seu responsável, pelo contrário, deve buscar argumentos, fatos e pressupostos objetivos, isto é, válidos para todos. Aqueles que se inserem na linhagem positivista, por sua vez, caem no extremo oposto, ao ignorarem a dinâmica da realidade e sustentarem uma objetividade que prescindem absolutamente do sujeito. Os dois tipos de abordagens configuram uma postura conservadora na medida em que pouco avançam

para a apreensão da temática central, em sua complexidade e movimento, o que exige uma relação direta e de reciprocidade entre o pesquisador (sujeito) e o objeto do conhecimento (educação profissional).

A terceira tendência identificada no trato metodológico da temática da educação profissional configura uma forma de abordagem mais recente na historiografia da educação brasileira. Além de não privilegiar o objeto, tal qual no positivismo, também não supervaloriza o papel do sujeito como propõe o idealismo, mas parte do princípio de que tanto um quanto outro – sujeito e objeto – têm existência objetiva e real, estabelecendo-se, inclusive, uma relação de reciprocidade entre ambos. Esse tipo de abordagem pressupõe a atuação do sujeito sobre o objeto de investigação, posto que o conhecimento não é algo pronto e acabado, e muito menos uma ficção especulativa, mas um processo que deve acompanhar todo o percurso do investigador na construção de seu objeto de investigação.

A opção por uma investigação que caminhe nessa perspectiva admite que o processo de conhecimento não é linear e uniforme, mas dotado de uma dinâmica que pressupõe redefinições e novas descobertas em seu desenvolvimento. Nesse sentido, qualquer investigação que se empreenda sobre a educação profissional exige a apreensão de suas políticas, diretrizes, propostas e práticas curriculares, enquanto um processo objetivo que se iniciou no passado e a partir de uma determinada realidade contextual e que, no decorrer do tempo, assume contornos variados em função das transformações, por que passa essa realidade. Admite-se, pois, que a explicitação do conteúdo da educação profissional requer o desvelamento dos determinantes envolvidos na definição de suas políticas e práticas.

Essa vertente metodológica implica o resgate e o aprofundamento dos marcos teóricos que permitirão ao investigador a apreensão da realidade

em uma perspectiva histórico-crítica, em que as informações obtidas permitem o levantamento de novas questões teóricas, bem como a redefinição ou não de caminhos até então percorridos.

Em outras palavras, esse tipo de abordagem considera que o conhecimento não é definido *a priori*, mas é o produto de um processo que deverá acompanhar todo o percurso percorrido para a apreensão e aprofundamento da temática central. Traz em seu bojo um desafio, qual seja, a necessidade de questionar a realidade concreta mediante o levantamento de dados empíricos, que caminhe no sentido de uma aproximação maior do pesquisador com a temática, tal qual vem ela se manifestando.

Essa opção metodológica que exige a aproximação do pesquisador com o objeto de conhecimento, no caso específico, a educação profissional caminha em sentido contrário das abordagens convencionalmente utilizadas em pesquisas sobre educação profissional. A apreensão da realidade, analisada à luz dos referenciais balizados nos itens anteriores, deve permitir ao investigador ultrapassar a aparência imediata dos fatos, identificando a complexidade de oposições, revelações e ocultamentos a eles subjacentes. Nessa direção, alguns estudos são considerados emblemáticos, entre outros, os desenvolvidos por Kuenzer, Cunha, Frigotto, Machado, Ferretti e Manfredi⁵⁹ e seus seguidores.

Trata-se, portanto, de uma nova abordagem em relação às tradicionalmente utilizadas nas investigações acerca da educação profissional, quase um desafio, posto que requer uma relação dinâmica entre o pesquisador e o objeto de investigação, um ir e vir entre teoria e prática.

Considerações finais

Em que pese o acompanhamento da bibliografia publicada sobre a temática, cuja produção tem sido

*... qualquer
investigação que
se empreenda
sobre a educação
profissional exige
a apreensão de
suas políticas,
diretrizes,
propostas
e práticas
curriculares ...*

mais fecunda nos últimos dez anos, e sua colaboração para o avanço das reflexões que concorrem para construção e socialização de novos aportes de conhecimento e para criação de mecanismos que contribuam para a revisão das atuais políticas e práticas de educação profissional, qualquer investigação que se empreenda hoje sobre o tema exige o reconhecimento do chamado *discurso oficial*, bem como de aspectos que lhes são subjacentes, nem sempre explícitos em suas manifestações habituais.

Nesse sentido, torna-se imperioso ao pesquisador analisar o nexo inseparável existente entre a forma e o conteúdo da educação profissional, uma vez que uma posição contrária possivelmente o levará a uma falsa abordagem da questão. Em relação à forma, é fundamental investigar o *discurso* expresso pela legislação vigente e as representações que lhes são atribuídas pelos vários segmentos da população. Da mesma maneira, é importante verificar a sua localização no sistema educacional, as fontes de financiamento, os cursos priorizados, a oferta de vagas, entre outros aspectos. Já em relação ao conteúdo, deverá levar em conta os valores intrínsecos às propostas curriculares, os conteúdos definidos, as capacidades cognitivas e operacionais

valorizadas e, especialmente, a relação efetiva entre essas propostas e a apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a articulação entre teoria e prática; conteúdos e métodos; ciência e tecnologia. E, ainda, tomando-se como referência o conjunto global da sociedade – em que a educação profissional constitui parte integrante e, ao mesmo tempo, um elemento de síntese –, buscar respostas para questões do tipo: que profissional pretende-se formar? que parcela da população pretende-se atingir? quais os pontos de aproximação e de ruptura entre o discurso proclamado ou oficial e o discurso subjacente ou implícito?

São as respostas possíveis a tais questões que permitem identificar o papel e o compromisso da educação profissional, bem como sua articulação com as relações entre educação / trabalho e capital.

NOTAS

¹CUNHA, L. A. **Quatro questões polêmicas na história da educação profissional no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI-DN, 1994. p.1.

²Conforme MACHADO, L. R. S. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1982.

³Para maior detalhamento, ver PEREIRA, L. (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. (Biblioteca de Ciências Sociais).

⁴SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

⁵LANGONI, C. **O papel de investimentos em educação e tecnologia no processo de desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Economia, 1972; Id. Investimento em educação no Brasil: um estudo sócio-econômico de duas comunidades industriais. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1973; CASTRO, C. M. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.

⁶PEREIRA, L. **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974; ROSSI, W. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

⁷Sobre a bibliografia acadêmica produzida, ver: BONAMINO, A.; MATA, M. L., DAUSTER, T. **Educação – Trabalho: uma revisão**

da literatura brasileira das últimas duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 84, p. 50-62, fev.,1993; FERRETI, C., MADEIRA, F. **Educação/trabalho: reinventando o passado? Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 80, p. 75-86, fev.,1992; KUENZER, A. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP/REDUC, 1987; SHIROMA, E., CAMPOS, R. F. **Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 18, n.61, p.13-35, fev.,1997. (Edição especial: Tecnologia, Trabalho e Educação).

⁸Para maior detalhamento, ver CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979; RODRIGUES, N. **Estado e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Cortez, 1982.

⁹BONAMINO, A.; MATA, M. L.; DAUSTER, T. (1993) **op. cit.**

¹⁰HIRATA, H. **Formação na empresa, educação escolar e socialização familiar: uma comparação França-Brasil-Japão. Educação & Sociedade**, Campinas, n.31, dez. 1988; ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho sob o capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

¹¹FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989; KUENZER, A. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.

¹²SALM, C. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

¹³Id. **Ibid.**

¹⁴Para detalhamento das tendências identificadas no debate sobre trabalho e educação nos anos 90 ver: BIANCHETTI, L.; BARONE, R. E. M. **Funções sociais da educação e as demandas do trabalho nos anos 90 – alguns subsídios bibliográficos. Perspectiva, Florianópolis**, Revista do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, n. 25, p.105-159, jul./dez. 1996.

¹⁵Banco Mundial/Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird); Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Organizações das Nações Unidas (ONU); Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal); Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe – Unesco/Orealc; Fundo da Nações Unidas para a Infância (Unicef); Organização Internacional do Trabalho (OIT).

¹⁶Os artigos destes autores estão reunidos na **Revista do Instituto de Estudos Avançados** – Universidade de São Paulo, v.12, n. 5, maio/ago., 1991.

¹⁷MELLO, G. N. DE. **Padrão de gestão para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Santiago: UNESCO/

OREALC, 1992. Mimeo.

¹⁸CASTRO, C. M. **Educação brasileira – concertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

¹⁹INSTITUTO HERBERT LEVY. **Educação fundamental e competitividade empresarial** – uma proposta para a ação de governo. São Paulo, [s.d.].

²⁰SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994; ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. (Org.). (1994) **op. cit.**; GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. (Org.). (1994) **op. cit.**; ZIBAS, D. Quem tem medo das novas propostas para o ensino médio? Algumas notas sobre o Relatório do Banco Mundial. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 43, p.495-503, dez., 1992; FRIGOTTO, G. **Trabalho e educação face à crise do capitalismo: ajuste neoconservador alternativa democrática**. Rio de Janeiro. UFF, 1993; FERRETI, C. J. **Modernização tecnológica, qualificação profissional e sistema público de ensino**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, SEAD, v. 7, n. 1, p. 84-91, jan./mar., 1993. Id. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKET, W. (Org.). **Trabalho, qualificação e politécnica**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

²¹FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

²²Para aprofundamento, ver HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992. p. 177- 184.

²³FERRETI, C. J. (1993) **op. cit.**

²⁴PAIVA, V. **Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. Cadernos SENEB**, São Paulo: Cortez, n.2, p.19-103, 1991; Id. **Educación, bienestar social y trabajo**. Buenos Aires: El Quirquincho, 1992. Id. **O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. Educação & Sociedade**, Campinas (SP), CEDES, n. 45, p. 309-326, 1993; Id. **Investigaciones en analfabetismo funcional de adultos. Educação & Sociedade**, Campinas (SP), CEDES, n. 46, p. 508-512, 1993; Id. **Livres reflexões sobre centralidade da educação e novos significados do ensino profissional**. [s.: l: s: n.]1994. Mimeo.

²⁵FOGAÇA, A.; SALM, C. **Modernização industrial e a questão dos Recursos Humanos. Economia e Sociedade**, Campinas (SP), Revista do Instituto de Economia da Unicamp, n. 1, p.11-133, ago., 1992a; Id. **A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais**. São Paulo, IEDI, São Paulo, 1992b. Mimeo.; Id. **Qualificação e competitividade**. In: VELLOSO, João Paulo R.; Albuquerque R.C. de. **Modernidade e pobreza**. Fórum

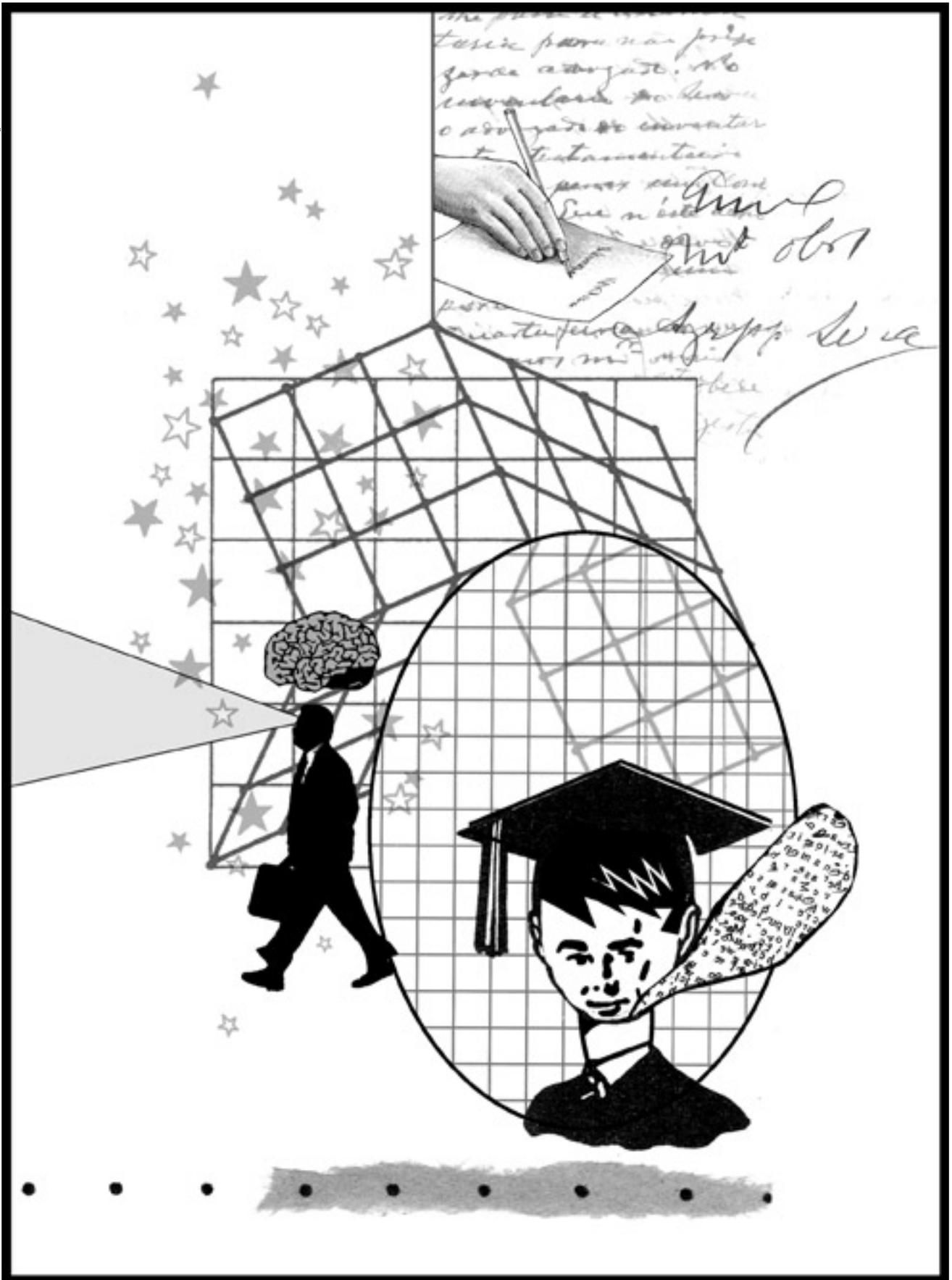
- Nacional – A construção da modernidade econômico-social. São Paulo: Nobel, 1994. p. 207-287.
- ²⁶PAIVA, V. **Livres reflexões sobre centralidade da educação e novos significados do ensino profissional**. [s. l: s: n.]1994. Mimeo.
- ²⁷FOGAÇA, A.; SALM, C. (1992a) **op. cit.**; **Id.** (1992b) **op. cit.**; **Id.** (1994) **op. cit.**
- ²⁸**Id. ibid.**
- ²⁹FOGAÇA, A.; SALM, C. Qualificação e competitividade. In: VELLOSO, João Paulo R.; ALBUQUERQUE R.C. de. **Modernidade e pobreza**. Fórum Nacional – A construção da modernidade econômico-social. São Paulo: Ed.Nobel,1994. p. 218.
- ³⁰Para maior detalhamento, ver KUENZER, Acacia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola?. São Paulo: Xamã, 1999. 167 p.; AUED, B. W. (Org.) **Educação para o (des) emprego**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ³¹Para maior detalhamento, ver CASALI, A. (Org.). **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997.
- ³²Para aprofundamento, ver FRIGOTTO, G. (2003) **op. cit.**
- ³³Para aprofundamento, ver SOUZA, D. B.; SANTANA, M. A.; DELUIZ, N. **Trabalho e educação**: Centrais Sindicais e reestruturação produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartet, 1999; LEITE, M. P. (Org.). **O trabalho em movimento**: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil. Campinas, SP; Papius, 1997.
- ³⁴BRASIL. Leis, decretos. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Senai, 1997.
- ³⁵**Id. Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Senai, 1997.
- ³⁶GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. p.11.
- ³⁷AZEVEDO, F. **Novos caminhos e novos fins**. São Paulo: Melhoramentos, 1932. p. 151-169.
- ³⁸CUNHA, L. A . **op. cit.**, (1994) p. 11-13.
- ³⁹BRASIL. Leis, decretos. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1961.
- ⁴⁰**Id. Lei n.º 5. 692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1972.
- ⁴¹**Id. Lei n.º 7. 044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei federal n.º 5.692, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: MEC, 1982.
- ⁴²**Id. Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. **op. cit.**
- ⁴³Para exemplificação, destaca-se, no âmbito do governo federal, os Programas Alfabetização Solidária e, em curso, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado. No âmbito municipal, a criação do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, em 2002, pela Prefeitura do Município de São Paulo, cujo eixo está na articulação da educação geral com a educação profissional, por meio do desenvolvimento de diferentes qualificações básicas para o trabalho.
- ⁴⁴IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro, IBGE, 2000.
- ⁴⁵Fazem parte da PEA – População Economicamente Ativa, os indivíduos em idade produtiva, com mais de dez anos.
- ⁴⁶DIEESE. **Anuário do Trabalhador, 2000-01**. SP, DIEESE. 2002.
- ⁴⁷O Sistema S inclui os Serviços Nacional de Aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições obrigatórias sobre a folha de pagamento, a saber: Senac/Sesc (comércio e serviços, exceto bancos), Senai/Sesi (indústria), Senar (agricultura), Senat/Sest (transportes sobre pneus); Sebrae (micro e pequenas empresas). Em conjunto, essas instituições possuem mais de sete mil escolas e centros de treinamento, atingindo somente na educação e formação profissional cerca de cinco milhões de matrículas. BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil**. Brasília: Programa Nacional de Qualificação Profissional. 1998. Mimeo.
- ⁴⁸MANFREDI, S. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.143 –176. (Docência em Formação).
- ⁴⁹INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. **Censo da educação profissional**: resultados 99. Brasília, 2000.
- ⁵⁰FERRETTI, C.; SILVA JÚNIOR. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º.109, p. 43 -66, mar., 2000.
- ⁵¹BRASIL. Leis, Decretos. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. **op. cit.**, Art.10.
- ⁵²BRASIL. MEC. SEMTEC. **Políticas Públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília. MEC/SEMTEC, 2004.
- ⁵³APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.11-19.
- ⁵⁴O conhecimento oficial corresponde ao conhecimento comprometido, conhecimento que passa por um conjunto de filtros e decisões antes de ser declarado legítimo. Ver APPLE, M. **Conhecimento oficial**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p.104.
- ⁵⁵FONSECA, C. S. **História do ensino profissional no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961. 2v.
- ⁵⁶GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília –DF: Plano, 2002. p. 44 – 49.
- ⁵⁷AZEVEDO, F. (1932) **op. cit.**
- ⁵⁸TEIXEIRA, A **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 168. p. 49.
- ⁵⁹Dentre as consideradas emblemáticas, incluem-se: KUENZER, A. (1985), **op. cit.**; CUNHA, L. A. (1979), **op. cit.**; FRIGOTTO, G. (1989), **op. cit.**; MACHADO, L. M. (1982), **op. cit.**; MANFREDI, S. (2002), **op. cit.**

RESUMEN

Maria Rita Aprile; Rosa Elisa Mirra Barone. Educación profesional en Brasil y opciones metodológicas de investigación: elementos para el debate.

Este artículo trata de algunos aspectos de las opciones metodológicas de las investigaciones sobre la educación profesional en Brasil a partir de extensas discusiones sobre cuestiones concernientes a la relación entre educación y trabajo – espacio en el que se inserta el tema educación profesional – y pone énfasis en la importancia de la investigación temática en presencia de los cambios que ocurren en el escenario productivo y en la sociedad en general.

Palabras clave: Educación Profesional; Educación; Trabajo; Enseñanza profesional; Investigación.



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 90

Carlos Antônio Barbosa Firmino*
Ana Maria de Oliveira Cunha**

Abstract

In this work, we investigate vocational training reform in Brazil and its pedagogical framework, competence pedagogy, in order to check whether or not it is implemented in school practice according to what is defended in official documents. We used qualitative research in the form of case studies. Data was collected through interviews with permanent teachers at agrotechnical schools and Cefets (Federal Centers for Technological Education). Results led us to highlight some points, such as: pedagogical practice and its relation to teacher education; teachers' resistance to changes; and lack of articulation between theory and practice, and school space and time. These points led us to conclude that competence pedagogy is not being implemented in daily school life in accordance with the educational reform's theoretical references.

Keywords: Vocational Training; Vocational Training Reform; Competence Pedagogy; Teacher Education; Pedagogical Practice; Daily School Life.

1. INTRODUÇÃO

A Reforma da Educação Profissional, em sua concepção teórica, tem como referência a Pedagogia de Competências, reflexo do novo perfil que a laborabilidade ou a trabalhabilidade vem assumindo, e que transfere o foco dos conteúdos do ensino tradicional para o desenvolvimento de competências. Trabalhar por competências exige dos professores mudanças na sua prática pedagógica, de forma a ajustar

o processo ensino/aprendizagem à realidade de um mundo sem fronteiras, de economia globalizada, onde o conhecimento é cada vez mais complexo, e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, continuamente recicladas ou substituídas, torna o acesso a ele mais rápido. Nesse mundo, produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, essenciais às empresas contemporâneas.

É por falta de preparo da escola e dos professores para efetivarem esse tipo de mudança que *“a pesquisa nos processos de inovação curricular tem constatado freqüentemente que as dificuldades encontradas pelos professores para adaptar seu estilo de ensino às exigências da inovação educativa constituem uma fonte de fracasso da inovação”* (ARNAY, 1997)².

Na realidade, uma das críticas mais comuns feitas pela maioria da população brasileira é que temos um modelo de escola ultrapassado, que não tem qualidade, fruto de uma formação de professores considerada ineficiente.

Essa crítica ardorosa em relação ao modelo de escola existente e a Reforma, que traz no seu bojo a Pedagogia de Competências atrelada a uma mudança na prática pedagógica dos professores, suscitaram-nos os seguintes questionamentos: estão realmente os professores ensinando por competências? Que dificuldades eles enfrentam para que ocorra o ensino por competências? Quais as lacunas em sua formação inicial e/ou continuada que lhes dificultam adotar esse tipo de ensino? Quais os reflexos da não-ocorrência de uma formação pedagógica desses

* Prof. da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia-MG; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); E-mail: firmino@centershop.com.br.

** Prof. da Universidade de Uberlândia (UFU); Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); E-mail: anacunha@netsite.com.br.

... a matriz curricular não era mais anual e em regime seriado, mas semestral e modular, e a abordagem do ensino passava a ser calcada na aquisição de competências.

professores para esse tipo de ensino? Há resistência a mudanças e que razões a provocam?

Dessa forma, emergiram nossas dúvidas e anseios a respeito de um ensino por competências nas escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, uma vez que, concordando com Schulman (1997)³, toda reforma educacional para se efetivar na prática passa pelo filtro da aprovação dos professores. Nesse sentido, formulamos as seguintes questões propulsoras desta pesquisa:

1. Estão os professores da Rede Federal de Educação Tecnológica preparados para efetivarem a transformação de um modelo pedagógico tradicional para um modelo pedagógico baseado em aquisição de competências?

2. No cotidiano escolar, os professores estão desenvolvendo as competências integral e universalmente, como previsto no referencial teórico da Reforma da Educação Profissional de Nível Técnico, de forma a favorecer a obtenção, pelos alunos, de uma autonomia em relação à sua vida laboral e social?

Essas questões tiveram origem na implantação da Reforma da Educação Profissional nas escolas agrotécnicas federais. Quando a Reforma começou, no ano de 1996, mais de noventa por cento dessas escolas ofereciam apenas um curso técnico que funcionava integrado ao ensino médio: o técnico agrícola com habilitação em agropecuária. Esse curso funcionava em horário integral, em regime de internato, isto é, todos os alunos residiam na escola. O sistema era denominado escola-fazenda e tinha como lema *aprender a fazer e fazer para aprender*. Nesse sistema, os professores eram responsáveis não só pela docência, mas também pela produção agrícola e zootécnica da escola. Essa responsabilidade pela produção agropecuária foi um dos fatores que contribuíram, inclusive, para a implantação da Reforma nas escolas agrotécnicas, pois algumas pesquisas apontavam que os alunos passavam mais tempo trabalhando nas escolas como “peões melhorados” do que sendo preparados para se tornarem técnicos capazes de interpretar as mudanças e transformar o mundo produtivo. Sobre essa situação, assim se pronunciam Fisher e outros:

Parece que a orientação das escolas agrotécnicas é mais no sentido da produção, deixando o aprendizado, para ser um subproduto desta atividade. O que se observa é o fato de que uma produção em nível empresarial não é compatível com o processo de aprendizagem, porque tende a transformar o aluno em mero executor robotizado de atividades predeterminadas, sem o desenvolvimento de atitudes de decisão ou crítica. (...) Não se espera de um agente de produção a escolha, a crítica ou o melhoramento da tecnologia a ser executada – é um “peão” ou um “colono” melhorado. Trata-se, portanto, de um profissional que deve ter um cabedal de conhecimentos muito maior que o oferecido nas escolas agrotécnicas (FISHER et al., 1988)⁴.

Diante dessa situação de acomodação pedagógica e de

estagnação curricular, a Reforma foi implantada no intuito de tornar o ensino técnico agrícola mais flexível, mais contextualizado com a vivência dos alunos e mais ajustado à realidade do mundo produtivo de forma a garantir “a flexibilidade e a empregabilidade” (BRASIL. MEC, 2000)⁵. Os novos currículos deveriam conter estudos de demanda a serem feitos por meio de pesquisas no mundo produtivo, implicando a elaboração dos planos de curso nas respectivas áreas profissionais.

Dessa forma, os professores que já estavam acomodados ao sistema escola-fazenda passaram a conviver com uma nova ordem curricular, na qual eles não eram mais responsáveis pelo processo produtivo, a matriz curricular não era mais anual e em regime seriado, mas semestral e modular, e a abordagem do ensino passava a ser calcada na aquisição de competências.

A Reforma da Educação Profissional brasileira articula-se com um movimento estabelecido em nível mundial, regido por organismos econômicos vinculados à hegemonia capitalista, que ditou orientações para que as instituições reduzissem custos e cargas horárias dos cursos, captassem recursos financeiros por meio de parcerias, redefinissem os perfis de formação de seus alunos de forma a aproximá-los mais do mercado, separassem o curso técnico do ensino médio, e tomassem outras medidas a serem mais bem analisadas oportunamente. Assim, com o intuito de garantir a sua implementação e atender às novas necessidades do setor produtivo, a Reforma apresenta a noção de competência como elemento estruturante do currículo, conceito originalmente utilizado na organização do trabalho, voltado para carreiras, profissões e salários, sendo redefinida para o contexto educacional e defendida como capaz de garantir ao trabalhador sua inserção e permanência no mercado de trabalho em constante mutação.

O conceito de competência recebe diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas.

Ropé e Tanguy (1997)⁶ observam que a discussão sobre competências começou na França, no início dos anos 80, provocada pelas mudanças na organização do trabalho e culminando com a implantação de reformas no sistema de formação profissional.

A noção de competência surge pela necessidade de novos perfis de trabalhadores requeridos pela crise do fordismo, em que predominavam as tarefas simples, rotineiras e prescritas, com intensa divisão técnica do trabalho e com forte vínculo à posse do diploma. Ela aparece se contrapondo à noção de qualificação profissional, sob o argumento de que esta teria se tornado incapaz de dar conta da nova realidade, caracterizada pelo trabalho flexível. Assim, dentro dessa nova realidade do mundo do trabalho, a escola começa a debater que papel terá de assumir para atender a esse novo perfil de formação, que, segundo Perrenoud (1999)⁷, oscila entre dois paradigmas – um “clássico”, que privilegia aulas, temas, manuais e provas, e outro inspirado em novas pedagogias e na formação de adultos.

Também a Reforma, seguindo as mesmas orientações dos organismos

internacionais, induziu o sistema de escolas da Rede Federal à redução de custos e cargas horárias dos cursos, incentivou a captação de recursos via parcerias, redefiniu os perfis de formação de seus alunos de forma a aproximá-los mais do mercado e promoveu a separação entre ensino técnico e ensino médio.

Destarte, a Reforma da Educação Profissional, quando tomou como referência a abordagem por competência, apontou para a necessidade de uma mudança na prática pedagógica dos professores e provocou no Sistema Federal de Educação Tecnológica um grande embate concernente à sua questão ideológica. Foi nosso envolvimento com essa questão ideológica que motivou o desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa foi realizada em quatro escolas de ensino agrícola da Rede Federal, localizadas no Estado de Minas Gerais: Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí, Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

Nossa amostra constituiu-se de seis professores em cada escola, da área de agropecuária, do quadro permanente e que participaram desde o início do processo de implantação da Reforma.

Dentro dos parâmetros da pesquisa qualitativa, realizamos uma entrevista na qual perguntamos sobre o ensino por competências, os métodos pedagógicos aplicados para a sua efetivação, a forma de avaliação dos alunos nesse tipo de ensino, e qual a sua implicação para o desempenho dos alunos no mundo do trabalho.

Análise dos dados

Tomamos como referência teórica para a análise dos dados o recorte sobre os *princípios da educação profissional* contidos nos referenciais curriculares nacionais da educação

profissional de nível técnico do Ministério da Educação, publicados no ano de 2000, baseados no parecer CNE/CEB n.º 16/19⁸ com vistas ao cumprimento do Decreto Federal n.º 2.208/97⁹ e em acordo com a Lei Federal n.º 9.394/96¹⁰ (LDB). Esses princípios teóricos especificam que:

- A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada. O termo articulação indica mais que complementaridade: implica em intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico. A articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional. Deve buscar como expressar, na sua especificidade, os valores estéticos, políticos e éticos que ambos comungam.

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

O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis. Este conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática.

- A flexibilidade é um princípio que se reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos. Está diretamente ligada ao grau de autonomia das instituições de educação profissional. Abre um horizonte de liberdade, no qual a escola construirá o currículo do curso a ser oferecido, estruturando um plano de curso contextualizado com a realidade do mundo do trabalho. A concepção curricular é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão. Essa concepção de currículo implica, em contrapartida, maior responsabilidade da escola

na contextualização e na adequação efetiva da oferta às reais demandas das pessoas, do mercado e da sociedade. Essa contextualização deve ocorrer também no próprio processo de aprendizagem, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contextos para dar significado ao aprendido, sobretudo por metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do curso. A flexibilidade curricular atende igualmente à individualidade dos alunos, permitindo que esses construam itinerários próprios, segundo seus interesses e possibilidades, não só para fases circunscritas de sua profissionalização, mas também para que se insiram em processos de educação continuada.

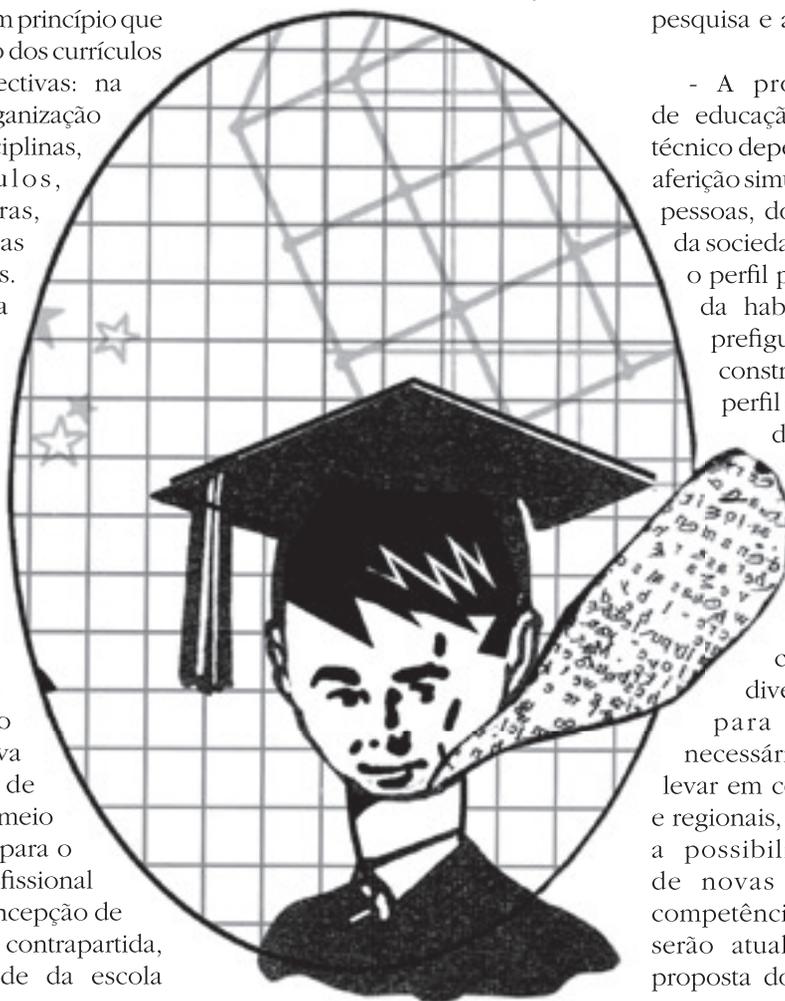
- Muitas são as formas de flexibilizar os currículos. Sem a intenção de

propor uma metodologia única, aponta-se aqui uma possibilidade, que é a modularização. Para os efeitos deste parecer, módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver.

- A organização curricular flexível traz em sua raiz a interdisciplinaridade. Devem ser buscadas formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso. A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas, abrindo-se à possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação.

- A propriedade dos cursos de educação profissional de nível técnico depende primordialmente da aferição simultânea das demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade. A partir daí, é traçado o perfil profissional de conclusão da habilitação ou qualificação prefigurada, o qual orientará a construção do currículo. Esse perfil é definidor da identidade do curso.

- Deve haver uma atualização permanente dos cursos e currículos. As habilitações correspondentes às diversas áreas profissionais, para que mantenham a necessária consistência, devem levar em conta as demandas locais e regionais, considerando, inclusive, a possibilidade de surgimento de novas áreas. Para isso, as competências profissionais gerais serão atualizadas pelo CNE, por proposta do MEC, que, para tanto,



estabelecerá processo permanente com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores, garantida a participação de técnicos das respectivas áreas profissionais. As escolas serão subsidiadas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e no planejamento dos cursos, por referenciais curriculares por área profissional, a serem produzidos e divulgados pelo MEC.

- A escola deve ter autonomia. O processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico é essencial para a sua concretização. O processo deve ser democrático, contando necessariamente com a participação efetiva de todos, especialmente dos docentes, e deve ser fruto e instrumento de trabalho da comunidade escolar. A escola deverá explicitar sua missão educacional e concepção de trabalho, sua capacidade operacional e as ações que concretizarão a formação do profissional e do cidadão, bem como as de desenvolvimento dos docentes. A plena observância do princípio da autonomia da escola na formulação e na execução de seu projeto pedagógico é indispensável e requer a criação de sistemas de avaliação que permitam coleta, comparação e difusão dos resultados em âmbito nacional.

- Haverá três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico. O nível técnico é destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este, sendo que a expedição do diploma de técnico só poderá ocorrer desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio. Esses cursos técnicos poderão ser organizados em módulos e, no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando

direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

- Na educação profissional, embora óbvio, deve ser repetido que não há dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente a ação profissional. Daí que a prática se configura não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado. Nesse sentido, a prática profissional supõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso, de atividades tais como, estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo.

- O planejamento dos cursos deve contar com a efetiva participação dos docentes e ter presente as diretrizes curriculares nacionais, com os quadros anexos à Resolução, e os referenciais por área profissional definidos e divulgados pelo MEC.

- Não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca da polivalência e da identidade profissional se o mediador mais importante desse processo – o docente – não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa. Pressupondo que esse docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais. A formação inicial deve ser seguida por ações continuadas de desenvolvimento desses profissionais. Essa educação permanente deverá ser considerada não apenas com relação às competências mais diretamente voltadas para o ensino de uma profissão. Outras instâncias de cada sistema de ensino deverão, igualmente, definir estratégias de estímulo e cooperação para esse desenvolvimento, além da própria formação inicial desses docentes (BRASIL. MEC, 2000)¹¹.

*Não se
pode falar em
desenvolvimento
de competências
em busca da
polivalência e
da identidade
profissional
se o mediador
mais importante
desse processo
-o docente-
não estiver
adequadamente
preparado para
essa
ação educativa.*

A análise dos dados da pesquisa, à luz desse referencial teórico da Reforma e da Pedagogia de Competências apresentado, permitiu-nos a construção de seis temas que serão discutidos a seguir.

1. CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Todos os entrevistados apresentam dificuldade em conceituá-la. Distorcem o conceito de competência, dando uma nova roupagem a conceitos já existentes na literatura educacional. Configura-se, pois, apenas uma mudança de nomenclatura sem grandes implicações na prática efetiva dos professores, como observado na

... desenvolver
... atividades
... com
... este
... obs
... se
... se

seguinte fala:

(...) a gente sempre trabalhou por competência, só que ela tinha outro nome: era objetivo geral e objetivo específico (...). O que eu tenho observado por aí é que competência do jeito que tem sido trabalhado é o objetivo geral, e as habilidades são os objetivos específicos (...).

Além disso, apresentam uma concepção de competência contraditória e avessa à originalmente defendida nos referenciais teóricos da Reforma, detendo-se, prioritariamente, à visão do senso comum, meramente instrumental – o saber fazer, o executar as tarefas. Compreendem-na como um “conjunto de habilidades” que, segundo Deluiz (2001)¹², não articulam e mobilizam conhecimentos, não incorporando, assim, saberes de várias naturezas. Reduzem-na à mera execução prática do trabalho, segundo a mesma concepção defendida no antigo sistema escola-fazenda do “fazer para aprender e aprender para fazer”, não despertando nas escolas uma (re)significação do seu conceito. Na visão de Demo (1997)¹³, essa execução prática segue a lógica do capital, que dá ênfase à qualidade formal em detrimento da qualidade política.

É essa dificuldade de transformação que contribui para a manutenção do trabalho pedagógico nos moldes anteriores, merecendo destaque as seguintes falas:

(...) É a pessoa ser capaz de fazer aquilo que você está ensinando, da maneira correta. É executar a tarefa, ser

capaz de fazer uma coisa bem feita, da maneira certa, da maneira que a gente passa para ele (...). Para se desenvolver certa competência, eu espero que ele desenvolva várias habilidades que, conjuntamente, vão compor essa competência (...). Na verdade, é aquele trabalho que a gente tem desenvolvido há muito tempo. A concepção do ensino escola-fazenda pode até ter mudado na terminologia, mas a minha atividade é a mesma (...).

Em que pese a relevância do saber-fazer na educação profissional, a noção de competência é muito mais complexa, pois exige a mobilização de vários saberes numa situação adversa. Dessa forma, a competência configura-se como uma “visão de conjunto necessária para julgar, discernir, intervir, resolver problemas, proporsoluções a problemas concretos que surgem cotidianamente no interior do processo de trabalho” (HIRATA, 1994)¹⁴, no intuito de formar alunos que sejam solidários com o outro.

Assim, há uma dificuldade em implementar efetivamente uma prática pedagógica docente numa perspectiva que considera esses diversos saberes que o termo *competência* carrega, uma vez que a concepção de competência que norteia essa prática é calcada numa visão de senso comum ou não é percebida pela maioria dos professores como algo novo, diferente, de ser trabalhado.

2. ENVOLVIMENTO COM A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

De modo geral, os professores demonstraram pouco envolvimento. Fazem referência apenas à sua participação em reuniões sistemáticas na escola, com sugestões e contribuições nas discussões, e encontros eventuais em grupos de trabalho. Alguns apontam que os esclarecimentos e estudos desenvolvidos nas reuniões foram superficiais e, por vezes, as pessoas que encaminharam os trabalhos

demonstraram pouca clareza no que estavam propondo. Destacamos as seguintes falas:

(...) nós tivemos muita dúvida. Os professores indicados pelo MEC, que estiveram aqui na escola, orientaram, mas foi uma orientação muito rápida (...). Sentimos que a pessoa que estava passando não dominava muito (...). Na elaboração do plano de curso de agropecuária, se discutiu muito, mas o trabalho final acabou não sendo feito pela maioria dos professores (...).

Destacam a dificuldade de aderir à Pedagogia de Competências, por

... uma proposta só tem representatividade a partir do momento em que é gerada no coletivo, quando é revista, ajustada e concebida mediante processos mais democráticos de discussão e encaminhamento.

simples resistência à mudança, resistência a algo que quer modificar o que eles já vêm trabalhando há muito tempo. É uma resistência que foge do seu controle devido ao próprio medo que têm das constantes inovações. O que vale hoje, amanhã já não vale mais. “Por via das dúvidas, ficamos com o velho e vamos andando, dentro do que mercado e sociedade permitem ou pedem. As mudanças parecem óbvias, mas não são menos óbvias as

tendências a resistir” (DEMO, 2000)¹⁵. Assim, as transformações vieram sem contar de forma mais efetiva com a participação dos professores, sem questionamentos e observações mais profundas, que pudessem colocar em xeque a proposta apresentada. Houve pouco espaço para discussões e estudos que contribuíssem para a revisão de seus conceitos e a apropriação efetiva à proposta. Isso é confirmado pelos seguintes depoimentos:

(...) na reunião pedagógica, vem tudo prontinho. É só para você falar “está ok! Concordo!” (...). O professor possui um conhecimento arraigado, está acostumado com aquele conteúdo. Querer que um professor passe de hoje para amanhã a trabalhar de uma forma diferente é impossível. Ele não vai conseguir e vai falar que aquilo não serve (...). Vai ter que ter uma discussão muito ampla a respeito da Reforma porque as pessoas não são muito propensas à mudança, principalmente as mais antigas no meio. Eu acho que tem que ser feito um trabalho de discussão bem amplo deles com os mais novos, que são mais sujeitos às mudanças, para que eles entendam as vantagens e desvantagens no que está sendo feito (...).

Salientamos que uma proposta só tem representatividade a partir do momento em que é gerada no coletivo, quando é revista, ajustada e concebida mediante processos mais democráticos de discussão e encaminhamento. A ausência de participação dos professores na implantação da Reforma corrobora o pensamento de Lüdke *et al.* (1999)¹⁶, de que se os professores não forem devidamente preparados e se essa preparação ocorrer à reboque do processo, trará consequências sérias que comprometerão os seus resultados.

3. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

As inovações apresentadas pelos professores situam-se mais no âmbito tecnológico do que

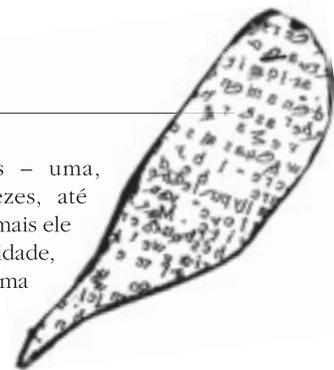
propriamente no pedagógico. Referem-se à incorporação e uso de novas tecnologias e a aplicação da Pedagogia de Projetos. Entretanto, distorcem o conceito de ensino por projetos, confundindo-o com os projetos agropecuários, que sempre existiram nas escolas agrotécnicas, concebidos segundo uma perspectiva mais direcionada ao manejo de culturas agrícolas ou de criação de animais, previamente definidos consoante orientação e interesse das escolas, tendo pouco espaço para a inovação e o empreendedorismo por parte dos alunos, conforme a seguinte fala:

(...) eu não modifiquei minha maneira de dar aula. O que eu fiz, às vezes, foi utilizar algum recurso novo que surgiu. Hoje a gente tem vídeo, tem retroprojeto, *datashow*. Então o que melhorou foi os recursos pedagógicos (...). Eu apresento o conteúdo de suinocultura e peço para os alunos fazerem um projeto junto com o pessoal da administração, como por exemplo, os custos de produção. Aí eles estão interagindo com outras disciplinas e com o projeto. Faço uma prática demonstrativa em aula e o aluno tem que reproduzir (...).

Há um direcionamento para a aula prática demonstrativa, com foco no treinamento, na aprendizagem por repetição e a consequente reprodução, pelos alunos, das ações mostradas. Segundo Kuenzer (2003)¹⁷, tal perspectiva de formação era pertinente na organização social produtiva de base taylorista-fordista, porque sendo o trabalho rotineiro e padronizado, bastava uma pedagogia voltada para a apropriação de conhecimentos a partir da repetição e sua consequente memorização em detrimento da compreensão teórica que sustentava esse fazer. Os seguintes depoimentos confirmam tal perspectiva:

(...) a gente sempre utilizou a aula prática. Primeiro a gente faz a demonstração e depois os alunos praticam as atividades (...). O bom seria que o aluno realmente tivesse tempo maior para executar

as atividades – uma, duas, três vezes, até mais. Quanto mais ele executa a atividade, mais se aproxima de um resultado melhor. (...) Eu explico para o aluno a atividade, o trabalho, falo as razões porque ele está fazendo aquilo, deixo que ele tente, que execute para que ele possa treinar e melhorar sua performance profissional (...).



Quanto à avaliação por competência, destacam a dificuldade em avaliar individualmente os alunos, quer pelo fato de as turmas serem numerosas quer pela falta de clareza na elaboração do processo de avaliação. Consideram-no por demais complexo, por não se restringir a uma simples observação direta do que o aluno é capaz de fazer, abrangendo aspectos relativos ao seu conhecimento tácito e subjetivo, como o seu modo de agir diante de situações que exijam uma tomada de decisão. Tal dificuldade é apontada no seguinte depoimento:

(...) nossa dificuldade é o número de alunos que temos para avaliar individualmente. Isso é muito complicado. Também não temos aqui na escola um “metodologismo”. Por exemplo, eu não tenho um diário ou uma maneira de estar registrando tudo isso (...). Está precisando padronizar um pouco mais a forma de checar essas competências, discutir mais. Falta integração maior do trabalho na escola, isto é, uma padronização de fichas, até para que a escola tenha um maior controle da avaliação (...).

Percebemos, na concepção de avaliação desses professores, uma perspectiva (neo)pragmática de conhecimento, que Ramos (2002)¹⁸ destaca como legitimadora de construções curriculares centradas na prática, subordinando “*os conceitos aos limites de sua instrumentalidade ou das formulações espontâneas*”. Essa centralidade na prática reduz as competências aos procedimentos, não



*... é a
construção
dos conceitos
científicos que
fundamenta a
execução das
ações de forma
competente,
criativa e
inovadora.*

levando os alunos a compreenderem o caráter dialético do conhecimento, uma vez que tendo a atividade profissional uma natureza prática, isso não implica que a ação deva ser preeminente em relação aos conceitos, pois é a construção dos conceitos científicos que fundamenta a execução das ações de forma competente, criativa e inovadora.

Também, podemos inferir que os aspectos atitudinais, quando objeto de atenção por parte do professor, estão em consonância com os objetivos da empresa. Observa-se um cuidado com a modificação de comportamentos, tendo em vista a empregabilidade do trabalhador, sua “inserção e permanência” no mercado de trabalho. Os alunos, a partir do advento das competências, sujeitam-se às determinações desse mercado, vistas, por Dugué (1998)¹⁹, como responsáveis pela crença de que “os trabalhadores possuem, não conhecimentos úteis ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa”²⁰. “Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-separagarantiratrasmissoão

diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis” (GENTILI, 1998)²¹.

4. PRINCÍPIOS NORTEADORES DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

- FLEXIBILIDADE

Apenas cinco entrevistados fazem menção à flexibilização dos currículos, entendendo que ela possibilita aos alunos traçarem seu próprio itinerário de formação, com entradas, nos módulos dos cursos, e saídas parciais de maneira que possam ser atendidas as suas necessidades específicas de profissionalização. Assim, essa possibilidade de acesso flexível desfigura a noção de um currículo pesado e rígido. O que se vê, porém, na realidade, é que tal possibilidade ainda traz resultados práticos muito tímidos, conforme as seguintes falas:

(...) Ao invés de você repetir todo o módulo, você repete o item que está deficiente. O ensino modular por competências facilita muito isso (...). Fazemos várias opções para o aluno que entra durante o curso. Ele tem várias opções para fazer uma disciplina que lhe interessa, podendo até mudar de curso dentro da mesma escola. Mas, no concreto, isto não mudou muito não (...).

Os módulos são mais percebidos como uma justaposição de disciplinas reunidas do que propriamente uma estruturação orgânica fechada e articulada. Essa visão deturpada do entendimento de módulo não permite, pois, que este seja, como previsto nos documentos oficiais, “(...) um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas (...)” (BRASIL. MEC, 2000)²². Assim, sem essa organização articulada, os módulos continuam sendo uma estrutura curricular “engessada”.

- MODULARIZAÇÃO

Sete entrevistados argumentam que, com a modularização e a criação de cursos mais especializados, há redução da carga horária e um conseqüente aligeiramento dos cursos. Inferiorizam o sistema de módulos quando comparam-no ao sistema escola-fazenda. Entendem que o sistema modular, por ser mais rápido e apresentar muitos problemas de operacionalização, principalmente na confecção e distribuição de horários, restringe a possibilidade de o aluno ter uma formação mais prática, porquanto dificulta a sua presença nos setores produtivos da escola. Isso é verificado nos seguintes relatos:

(...) eu sou contra esse sistema de módulos porque eu o acho muito corrido. Você tem que pegar uma disciplina e dar ela em três semanas, quatro semanas (...). Não sei bem se foi isso que realmente afastou, em parte, o aluno do campo. E eu acredito que a pessoa, para aprender, (...) precisa realmente executar (...). A gente trabalha no campo no dia-a-dia num espaço limitado. Às vezes nós até pensamos e queremos (...), mas isto se torna impossível em virtude da distância do setor para o aluno, que tem de retornar porque tem uma aula imediatamente ao término da minha (...).

Assim, essa deficiência de aulas práticas favorece a uma formação de cunho excessivamente teórico. Fica evidente, na visão dos entrevistados, a necessidade das escolas reverem essa forma de organização, pois as deficiências dela advindas estão comprometendo as propostas de mudança.

- INTERDISCIPLINARIDADE

Seis entrevistados mencionam atuar dentro dessa perspectiva, em especial os que destacam o uso de projetos de trabalho, ou pelo menos consideram importante buscar a estruturação de um trabalho nessa ótica. No entanto, as iniciativas são ainda pouco expressivas, até por condições de organização do tempo e do espaço escolares,

pois, na maioria das escolas, há distâncias consideráveis entre os setores, carga horária excessiva dos profissionais envolvidos com atividades administrativas e de docência, bem como pela própria falta de formação nesse sentido, comprometendo, assim, o trabalho de planejamento e vivência de atividades coletivas dos profissionais de forma articulada e interdisciplinar. Acerca desse aspecto, destacamos a seguinte manifestação:

(...) alguns estão aplicando projetos, colocando o aluno para buscar, inclusive, com bastante interação entre a agropecuária e a agroindústria (...). Se houvesse uma integração melhor do setor de produção com os outros setores, de tal forma que, por exemplo, o professor (...) viesse participar aqui com os seus alunos (...).

Mais uma vez, percebemos a necessidade de investimento na formação de recursos humanos, no incremento do quadro de pessoal e no redimensionamento do tempo e do espaço escolares, uma vez que a sua falta vem comprometendo e inviabilizando iniciativas mais sistemáticas por parte do professorado, tornando-se empecilho à formulação de um projeto coletivo, sob uma perspectiva totalizante e integradora, visto que, consoante Morin (2001), o conhecimento progride pela capacidade de contextualizar e englobar, sendo fundamental que pensemos o problema do ensino:

(...) considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns com os outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (MORIN, 2001)²³.

- CONTEXTUALIZAÇÃO

Levando-se em conta esse princípio da Reforma, onze entrevistados fazem referência à necessidade de a escola estruturar o *“plano de curso contextualizado com a realidade do*

mundo do trabalho” (BRASIL. MEC, 2000)²⁴. Percebe-se uma preocupação, ainda não generalizada, quanto à importância de tal referência para ampliar a possibilidade de inserção dos egressos em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e em constante mutação. Essa preocupação está evidenciada nos seguintes depoimentos:

(...) estabelecer quais os principais pontos a serem abordados dentro da disciplina que tenham relevância no mercado (...). Eu acho que é a questão do contexto, da preocupação com o que o menino vai fazer depois que sair da escola. Acho que todo professor que é consciente, sempre pensa nisso. Os que não são, vão ter de se adequar (...).

A contextualização é um aspecto interessante a ser analisado na Reforma, porquanto permitiu que as escolas voltassem a atenção para o seu entorno. Hoje, as escolas têm de justificar a existência dos cursos, o que as torna mais sensíveis à realidade do mundo do trabalho e faz com que alguns professores incorporem tal referência em suas aulas. Há um certo determinismo mercadológico que, segundo Frigotto (2000)²⁵, subordina a qualificação humana às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade aos organismos que os representam. Esse determinismo mercadológico pode levar ao esquecimento o lado social da formação, que

(...) não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores (DELUIZ, 2001)²⁶.

Embora se faça um tremendo sacrifício educativo, na área do ensino profissionalizante, para não o subordinar diretamente

Hoje, as escolas têm de justificar a existência dos cursos, o que as torna mais sensíveis à realidade do mundo do trabalho e faz com que alguns professores incorporem tal referência em suas aulas.

ao mercado, nem o desvincular totalmente deste, *“aceita-se hoje que o trabalhador só tem a ganhar se o processo profissionalizante se centrar na qualidade educativa para poder retirar daí tanto a capacidade de inserir-se no mercado quanto, sobretudo, de poder confrontar-se com ele”* (Demo, 1997)²⁷.

Portanto, é mister que outros atores sociais, como o setor sindical, associações, órgãos públicos e de fomento à pesquisa, sejam também considerados na formação, e não apenas o setor produtivo/empresarial.

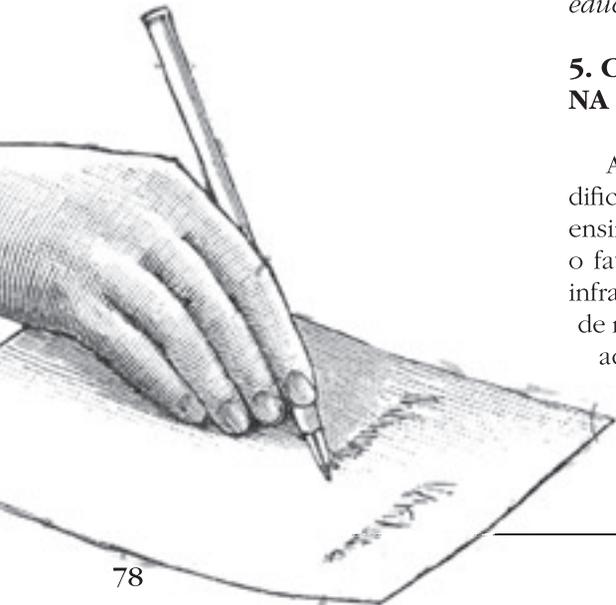
- ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Apenas cinco entrevistados fazem referência à necessidade de tal articulação ou destacam os problemas de sua inexistência, apresentando dados sobre a precariedade da formação advinda do ensino médio e seus impactos negativos na formação

técnica, uma vez que a qualidade da educação desenvolvida na educação básica estaria comprometendo a aprendizagem nos cursos técnicos. Ainda que, teoricamente, a Reforma pregue o fim da dicotomia entre as duas modalidades de ensino, na prática, o que percebemos é um reforço da sua existência. Segundo Oliveira (2002), *“essa dualidade se torna muito mais evidente e anacrônica quando observamos que, por terem se transformado em ramos distintos do sistema educacional, quase deixam de manter alguma articulação”* (OLIVEIRA, 2002)²⁸. Dessa forma, a escola acaba não se articulando com outras instituições de ensino que oferecem cursos de formação geral, nem prioriza uma articulação interna, da educação profissional com a média oferecida a seus próprios alunos, seja na forma concomitante ou seqüencial a este. Para ilustrar, assinalamos a seguinte consideração de um entrevistado:

(...) a qualidade de ensino teve um 'baque' violento de uns dez anos para cá (...). Na realidade, o aluno está chegando com um certo grau de deficiência ao nível de segundo grau. Têm aluno que não sabe escrever e nem ler direito (...). Você verifica nas matérias básicas. Na matemática, por exemplo, se você cobra um pouquinho mais de cálculo, ele não sabe fazer (...). O aluno está chegando sem base (...).

Assim, levando-se em conta o pensamento de Paiva



Como a maioria dos docentes valoriza, prioritariamente, aspectos relacionados ao saber-fazer, torna-se necessário viabilizar toda a infra-estrutura escolar para que ela aconteça.

(1989)²⁹ de que é sobre a formação geral e em patamares mais elevados de educação formal que a profissionalização deve ser pensada, ficamos a questionar o que pode ser feito em termos de uma formação profissional de qualidade e se o quadro da formação básica se mostra tão desalentador, como descrito pelos entrevistados. Segundo Kuenzer (1997), *“a própria reestruturação produtiva já tem claro que sem uma boa formação básica não se faz educação profissional!”*³⁰.

5. CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA

Apontam como uma das dificuldades em se implementar o ensino por competência nas escolas o fato de elas não contarem com a infra-estrutura necessária, em termos de material, equipamentos e espaço adequado para a realização de um bom trabalho pedagógico.

Essa deficiência compromete a realização de práticas

consideradas fundamentais para a formação por competência. Destacam, ainda, a importância de as escolas assumirem a responsabilidade de garantir tal infra-estrutura, sem esperar que esta, de acordo com a vontade do governo, seja disponibilizada por meio de convênios com empresas, conforme se verifica nos depoimentos a seguir:

(...) eu acho que a gente peca muito por falta de recursos (...) porque a gente está numa entidade pública e isso limita a nossa atuação (...). Por exemplo, o aluno tem que realizar uma análise e está faltando reagente, falta insumo e equipamento (...). Na realidade, ainda não estou trabalhando por competências, pela deficiência na estrutura, nos materiais (...). A gente pensa na parceria com as empresas, mas temos dificuldades de levar os alunos para dentro delas (...).

Como a maioria dos docentes valoriza, prioritariamente, aspectos relacionados ao saber-fazer, torna-se necessário viabilizar toda a infra-estrutura escolar para que ela aconteça. Entretanto, sabemos que isso nem sempre acontece, pois as instituições públicas abrigam salas com excesso de alunos e os professores dispõem para as suas aulas, na maioria das vezes, de equipamentos defasados e obsoletos. Nesse sentido, como destaca Dimenstein (2004), *“o professor, principalmente de instituições públicas, é massacrado em meio a alunos e famílias desmotivadas. Na prática, são heróis, cujo entusiasmo acaba sendo implacavelmente corroído”*³¹.

6. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Os entrevistados apresentam como maior dificuldade na apropriação da abordagem por competência a falta de um programa institucional de formação e capacitação, ficando a mesma como investimento pessoal e manifestação individual de cada professor. Houve, por parte do MEC, iniciativas pouco

consistentes e de limitado impacto, como teleconferências e encontros, congressos e algumas oficinas ocorridas em momentos um tanto quanto esporádicos e de pouco alcance em termos de atendimento às demandas qualitativas (necessidades e dificuldades dos professores) e quantitativas (de limitada participação, restrita a representantes das escolas), aspecto salientado em comentários como:

(...) Qual o treinamento que houve? Não houve. Os professores... eu me lembro que quando começou, fizeram um curso por videoconferência, mas sem a liberação do trabalho. Na verdade, foi muito por alto e muito corrido (...) foi muito rápido. Você sabe como é que a Semtec faz? Ela manda uma coisa para devolver ontem (...) tinha que ser uma coisa mais trabalhada (...) temos que ser melhor preparados (...). Nós precisamos correr atrás da diferença. Então, a capacitação é fundamental. Ela é importante, e estou percebendo isso no meu dia-a-dia, porque voltei a estudar (...).

No que se refere à iniciativa das escolas, mencionam algumas reuniões para discussão e estudo, ocorridas nos momentos iniciais da implantação da Reforma. Segundo eles, foram reuniões de sensibilização e estudos pouco efetivos, uma vez que não aprofundaram de modo mais sistemático os conhecimentos da abordagem por competência. Tais estudos se concentraram, prioritariamente, nos momentos de repasse dos princípios e orientações sobre a Reforma e de maneira um tanto quanto autoritária, com pouco espaço para troca de experiências bem sucedidas entre as escolas, para questionamentos e atendimento às reais necessidades dos professores. Também assinalam a inexistência de um projeto institucional de formação colocando como responsabilidade deles a iniciativa de buscarem a sua própria formação continuada. Observam que muito do que conseguiram é fruto de investimento pessoal, muitas vezes sem nenhum

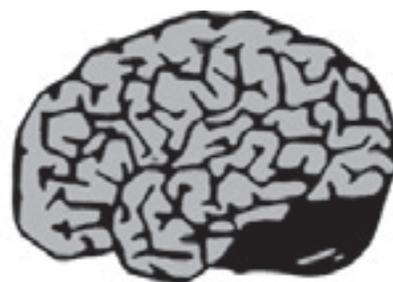
apoio por parte das escolas, conforme manifestado nas opiniões abaixo:

(...) falta um melhor esclarecimento em relação ao que realmente o governo quer (...). Se a questão da competência veio de cima para baixo, tem que ser melhor esclarecida. Às vezes, uma formação que seja mais concreta e não abstrata, que é o que está acontecendo aqui com essa formação por competências. Acho que falta uma maior articulação entre os próprios professores para trocar uma idéia sobre o que um e o outro entende (...). Um profissional de responsabilidade corre atrás, vai ler, vai estudar, vai procurar se informar, mesmo sem o apoio da escola. Precisamos correr atrás da diferença. Então a reciclagem é fundamental (...).

A partir dos discursos apresentados pelos professores, constatamos que eles não têm uma formação pedagógica específica, voltada para a educação profissional confirmando a observação de Barato (2003)³² de que fazem uso de uma didática originariamente produzida para a educação propedêutica. Entendem, ainda, que como a graduação é muito teórica, genérica e específica, não trata de assuntos relacionados às práticas pedagógicas, o que leva a crer que ela própria deve ser melhorada. Entretanto, consoante Deluiz (2001)³³,

(...) mesmo se ela for muito acadêmica, (os professores) são capazes de aprender a partir da experiência, de refletir e de forjar na prática as competências sem as quais não poderia sobreviver em uma sala de aula. Embora não garanta uma prática reflexiva, um elevado nível de formação, predispõe a ela.

A formação se limitou a iniciativas de caráter pessoal ou ficou centrada em pessoas escolhidas pelas instituições que não conseguiram compartilhar o conhecimento com os colegas. O certo é que, ações individuais não compartilhadas perdem-se no coletivo. Se não socializadas, estimuladas e apoiadas, tornam-se isoladas e de pouco alcance. Mais que isso, *“é preciso, que se favoreça*



oportunidade de apreciação, por meio de uma preparação e da consulta prévia aos professores sobre as propostas, para que eles façam opções e, quem sabe, passem a implementá-las” (LÜDKE et al., 1999)³⁴.

Assim, as mudanças foram efetivadas e, de certa forma, mexeram com a escola e obrigaram os professores a se posicionarem, a refletirem sobre sua prática pedagógica, a entenderem a complexidade do processo de ensino. A Reforma da Educação Profissional.

(...) ninguém nega, foi imposta sem a participação efetiva dos educadores de sala de aula. Pior que isso, teve o protesto e a indignação de considerável parcela dos professores em todo o país, com destaque, dos trabalhadores da Rede Federal de Educação Tecnológica do MEC. Entretanto e, até paradoxalmente, as mudanças acabaram por impulsionar o ensino profissional, ampliando e modernizando os cursos técnicos no país. Esses cursos, muitas vezes obsoletos, arcaicos, desatualizados, já não serviam ao país (...) (CARVALHO, 2003)³⁵.

CONCLUSÕES

Dentro da lógica capitalista, que subjuga os mecanismos sociais em favor de interesses da classe dominante, o mercado de trabalho passou a ter relevância na determinação das diretrizes de formação profissional, sendo prevista, na Reforma, sua inclusão como parceiro, financiador e orientador do perfil de formação desejado, influenciando diretamente, como protagonista sobre os cursos e currículos das escolas, tornando-se estas mais vulneráveis e suscetíveis aos seus “encantos”.

Essas diretrizes e esses currículos remetem-nos ao questionamento inicial para responder se a Pedagogia das Competências está se efetivando no cotidiano escolar.

Inicialmente, consideremos a separação entre o ensino médio e a educação profissional e os reflexos que essa dicotomia ocasionou ao desenvolvimento de competências no ensino profissional. Essa segmentação previa uma sólida formação básica para que as duas modalidades de ensino fossem fortemente articuladas, o que implicaria uma perfeita harmonia entre ambas, perfazendo uma região comum, uma união de objetivos. Entretanto, não é isso que vem se verificando na prática.

Há a ausência de uma sistemática de articulação, que se verifica tanto no âmbito das próprias escolas profissionais (intra-escolar), quanto no externo (entre-escolas – de formação geral e de formação profissional). Permanece, na maioria das vezes, uma cultura institucional marcada pela inexistência de um projeto articulador de ações, perpetuando-se práticas de gestão e de ensino isoladas e tradicionais, bem como dificultando ações cooperativas. Os professores da área técnica, no momento da operacionalização do seu trabalho pedagógico, não colocam ênfase nas competências gerais advindas do ensino médio, preocupando-se, prioritariamente, com as competências técnicas, reduzindo sua ação pedagógica tão-somente à sua disciplina, módulo ou área profissional, o que leva a uma formação superficial dos alunos.

Aliados a tais elementos destacam-se, ainda: a ausência de um programa institucional de formação continuada dos professores; a redução orçamentária por força das políticas públicas neoliberais a que estas estão sendo submetidas, o que compromete sua reestruturação física e pedagógica; a vinculação dos recursos orçamentários à ampliação do número de vagas, o que ocasiona a superlotação na sala de aula,

item bastante presente na fala dos professores como um dos responsáveis pela dificuldade na avaliação por competência. Dito de outra forma, não há preocupação com a qualidade da educação, sendo esta prioridade apenas no discurso político.

Examinando mais de perto, então, quais foram as implicações, no ofício docente, de uma abordagem por competências, concluímos que muitos professores ignoram as mudanças, seja por não terem participado efetivamente das discussões relativas à sua implantação, tornando-se reféns de idéias importadas e concebidas por outros, por não acreditarem que possam contribuir efetivamente com o processo de ensino/aprendizagem, por se oporem ideologicamente aos mecanismos que a justificam ou simplesmente por um corporativismo exacerbado, condições salariais pouco favoráveis e incertezas de todos os tipos.

Os docentes acostumados a uma abordagem disciplinar não imaginam a possibilidade de transmitir sua matéria a propósito de um problema ou de um projeto de trabalho. Reduzem a formação à dimensão instrumental do *saber fazer* em detrimento dos aspectos comportamentais e atitudinais e do aprender a aprender, inviabilizando uma formação para autonomia. Em virtude de uma formação acadêmica freqüentemente rígida, eles têm dificuldade em trabalhar coletivamente, o que compromete as ações pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas.

Assim, apesar de os documentos oficiais defenderem uma escola única, que privilegie o desenvolvimento da capacidade intelectual e a autonomia dos alunos, o que vem ocorrendo, na prática, no chão da escola, em razão de todos os fatores já enumerados acima, é justamente o contrário. E mais: embora os dados colhidos se refiram à realidade de apenas quatro escolas, tudo indica que eles possam ser estendidos ao conjunto das escolas

da Rede Federal, pois a Reforma vem causando, em todas elas, impactos semelhantes.

Para finalizar, salientamos que uma verdadeira formação por competência só se efetivará no cotidiano escolar se propiciar aos alunos condições de acesso a um conhecimento que perpassa ao dos livros escolares, favorecendo-lhes o desenvolvimento do espírito de investigação e da capacidade de resolver problemas, permitindo-lhes questionar o seu papel como (re)produtores do sistema capitalista e a as causas da exclusão social e oferecendo-lhes subsídios para lutar para que ela seja minimizada ou extinta. Esse é o ideal pedagógico que deve sobreviver para que a esperança nos permita prosseguir. Essa é a dinâmica da transformação educacional. É vida para a educação brasileira.

NOTAS:

¹GRINSPUN, M. Z. (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 38.

²ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: ARNAY, J. (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ed. Ática, 1997. p. 565.

³SCHULMAN, L. Ensino, formação do professor e reforma escolar. In: CASTRO, C. M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

⁴FISHER, P. et al. Ensino ou produção: o dilema das escolas agrotécnicas. In: FISHER, P. (Org.). **Ensino ou produção: o dilema das escolas agrotécnicas federais**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. 1988. Mimeo. p. 23.

⁵BRASIL. MEC. **Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000. p. 35.

⁶ROPÉ, F., TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

⁷PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

⁸CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

(Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. **Documenta**, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico.

⁹BRASIL. Leis, Decretos. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 135, n.º 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 30 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹⁰**Id.** Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n.º 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1987. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

¹¹BRASIL. MEC. (2000) **op. cit.**, p. 89-106.

¹²DELUIZ, 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, n.º 3, set./dez., 2001.

¹³DEMO, P. Educação profissional: desafio da competência humana para trabalhar. In: **Educação profissional: o debate da(s) competência(s)**. Brasília: MTB, SEFOR, 1997.

¹⁴HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João. et al (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 7ª ed. Petrópolis, (RJ): Vozes, 1994. p. 130.

¹⁵DEMO, Pedro. **Ironias da educação: mudança e contos sobre mudança**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 46.

¹⁶LÜDKE, M. et al. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 20, n.º 68, dez. 1999. Número especial, p. 284.

¹⁷KUENZER, A. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n.º 1, jan./abril, 2003.

¹⁸RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 23, n.º 80, set., 2002. p. 418.

¹⁹DUGUÉ, E. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, J. B. R. (Org.). **Formação & Trabalho & Competência: questões atuais**. Porto Alegre: Edipucrs, 1998. p. 101-131.

²⁰**Id. ibid.**, p. 113.

²¹GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: GENTILI, P. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 89.

²²BRASIL. MEC. (2000) **op. cit.**, p. 98.

²³MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 16.

²⁴BRASIL. MEC. (2000) **op. cit.**, p. 97.

²⁵FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 31.

²⁶DELUIZ, N. (2001) **op. cit.**, p. 27.

²⁷DEMO, P. (1997) **op. cit.**, p. 13.

²⁸OLIVEIRA, R. Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes. **Trabalho & Crítica**, Florianópolis: UFSC/NUP/CED, n.º 3, jan./dez, p. 235-253, 2002. p. 240.

²⁹PAIVA, V. **Educação e qualificação para o trabalho: uma revisão de bibliografia internacional**. Rio de Janeiro, IEI/UFRJ, 1989.

³⁰KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1997. p. 80.

³¹DIMENSTEIN, G. Professor sabe-nada. **Folha de S. Paulo**, 30, maio, 2004. Cad. Cotidiano, p. 8.

³²BARATO, Jarbas N. **Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional**. São Paulo: Ed. Senac/SP, 2003.

³³DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Rio de Janeiro, **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n.º 3, set./dez, 2001. p. 26.

³⁴LÜDKE, M. et al. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 20, n.º 68, p. 278-298, dez., 1999. Número especial, p. 284.

³⁵CARVALHO, O.F. A educação profissional como política pública. In: EDUCAÇÃO profissional: concepções, experiências e propostas. Brasília: MEC/Proep, 2003. p. 67.

RESUMEN

Carlos Antônio Barbosa Firmينو; Ana Maria de Oliveira Cunba. Educación profesional en el contexto de la reforma educacional de los años 90.

En este trabajo investigamos la Reforma de la Educación Profesional en Brasil y su contenido pedagógico, la Pedagogía de las Competencias, para verificar si ésta se hace efectiva en la práctica escolar, según afirman los documentos oficiales. Empleamos la investigación cualitativa en la modalidad estudio de caso. Colectamos los datos por medio de entrevistas con maestros del cuadro permanente de las escuelas agrotécnicas y Cefets de la Red Federal de Educación Tecnológica. Los resultados nos llevan a señalar algunos puntos, tales como: la práctica pedagógica y su relación con la formación docente; la resistencia de los maestros a los cambios; la desarticulación entre teoría y práctica y espacio y tiempo escolar. Estos puntos nos llevan a concluir que la Pedagogía de las Competencias no se hace efectiva en el cotidiano escolar, de acuerdo con lo previsto en los referenciales teóricos de dicha Reforma.

Palabras clave: Educación Profesional; Reforma de la Educación Profesional; Pedagogía de la Competencia; Formación Docente; Práctica Pedagógica; Cotidiano de la escuela

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CIDADANIA E TRABALHO.



Prof. Francisco Aparecido Cordão

Ex-Presidente e Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretor Presidente da Consultoria Educacional Peabiru Ltda – Consultores Associados em Educação. Consultor Educacional do Senac – Departamento Nacional.
E-mail: facordao@uol.com.br

Jamil: Prof. Cordão, fale-nos um pouco sobre como o senhor se tornou uma autoridade no campo da educação profissional, seja pelo conhecimento geral que detém, seja pelo conhecimento profundo da respectiva legislação.

Cordão: Em 1971, eu era professor de Filosofia no Colégio Estadual Prof. Gualter da Silva, na região sudeste da cidade de São Paulo, no bairro do Ipiranga. Foi quando tomei conhecimento de que uma nova Lei de Educação implantaria uma nova reforma na Educação Básica Brasileira, nos níveis do então ensino de 1º e de 2º graus, os quais assumiriam caráter profissionalizante: no ensino de 1º grau, sob a forma de informação profissional e de sondagem de aptidões; no ensino de 2º grau, sob a forma de habilitação profissional. Nesse novo arranjo curricular não

Os Professores Francisco Cordão e Jamil Curry conviveram como conselheiros na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no período de 1998 a 2004. Renomados especialistas em legislação tiveram participações destacadas no CNE, onde Cordão foi relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Jamil o relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Cordão também relatou os pareceres CNE/CEB 39/2004, que dispõe sobre a Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio e, recentemente, o parecer CNE/CEB nº 16/2005, Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. Na entrevista para o BTS, os educadores apresentam uma retrospectiva dos dispositivos legais e das transformações ocorridas no campo da educação profissional a partir da promulgação da atual Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Analisam as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a educação profissional, após a LDB, destacando as prioridades educacionais do Brasil para os próximos anos, tanto em relação à educação básica quanto à educação profissional.



Prof. Carlos Roberto Jamil Cury

Professor do Programa de Pós-graduação da PUC-MG e Professor-Emérito (aposentado) da UFMG. Ex-Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e Ex - Presidente da CAPES.
E-mail: crjcury.bb@terra.com.br

haveria mais lugar para aulas de filosofia. Assim, tive que procurar novo emprego e fui recrutado pelo Sesc – Serviço Social do Comércio. No Sesc de São Paulo, fui trabalhar em um interessante projeto de orientação e informação profissional de alunos das redes públicas de ensino de 1º e de 2º graus, denominado Projovem – Projeto Jovem Profissão. Na execução do projeto, acabei entrando no mundo da educação profissional.

O rigor do pensamento filosófico me conduziu a tornar-me um especialista em educação profissional, atuando em uma entidade voltada basicamente para atividades de lazer sócio-educativo. Tornado conhecido pelo trabalho desenvolvido e pelo conhecimento na área, veio o convite para um novo emprego no Senac de São Paulo, onde assumi uma das Diretorias de Educação

Profissional. Aí o filósofo se obrigou de vez a tornar-se um especialista em educação profissional. Mais do que especialista, acabei me tornando um apaixonado pela causa da educação profissional.

No início da década de 1980, fui nomeado Conselheiro Titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Integrar um Conselho Estadual de Educação, indicado por uma Instituição dedicada à formação profissional, cujo trabalho sequer era reconhecido como educacional por grande parte dos especialistas da Academia, colocou-me um grande desafio: ou eu me afirmava como um respeitado especialista na área da educação profissional, em condições de defender essa Educação Profissional nos fóruns acadêmicos, ou sequer seria respeitado como educador. Como conselheiro, tinha um claro desafio: ou

¹ Entrevista hecha el 06 de julio de 2005, por teléfono.

conhecia profundamente a legislação educacional brasileira e internacional, de sorte a contribuir para seu aprimoramento e para a inserção definitiva da educação profissional no universo educacional, ou perdia a oportunidade de efetivamente contribuir, caindo na mediocridade. É sabido, entretanto, que mediocridade não combina nem com Filosofia e nem com Educação, muito menos com cidadania. Não tive outra escolha: era estudar ou estudar; dedicar-me às causas da educação, em especial, da educação profissional, ou dedicar-me; conhecer ou conhecer. A minha opção foi pela dedicação, estudo, conhecimento, especialização, produção de documentos: indicações, pareceres, resoluções e deliberações. Enfim, escolhi contribuir para o aprimoramento da legislação educacional brasileira em relação à educação profissional, em termos de Educação para o Trabalho e a Cidadania.

Jamil: *A ênfase na educação básica não tem ofuscado a presença e a divulgação sobre a educação profissional?*

Cordão: Creio que não, até porque a educação profissional não deve assumir o lugar da educação básica. Ela se assenta sobre uma sólida educação básica e é complementar à essa educação básica do cidadão. Costumo dizer que, a rigor, após a educação básica, tudo é educação profissional. Eu registrei isso no Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e o reafirmei no Parecer CNE/CP nº 29/2002.

De acordo com a atual LDB, o ensino médio é claramente caracterizado como “*etapa final da educação básica*” de consolidação e aprofundamento “*dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos*” e o “*desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*”. Objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos

processos produtivos. O ensino médio visa à “*preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade à nova condição de ocupação ou de aperfeiçoamentos posteriores*”. Esta é uma exigência essencial na sociedade do conhecimento.

A iniciativa de articulação desse ensino médio com a Educação Técnica de Nível Médio é de responsabilidade das próprias escolas, na formulação de seus projetos pedagógicos, objetivando uma passagem fluente e ajustada da educação básica para a educação profissional. Cabe aos seus gestores estimular e criar condições para que essa articulação curricular se efetive entre as escolas médias e técnicas, principalmente após a edição do Decreto nº 5.154/2004. A educação básica é um importante requisito para que se possibilite a efetiva preparação “*para o exercício de profissões técnicas*”, de forma facultativa, desenvolvida “*nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional*”.

O Parecer CNE/CEB nº 16/1999 já destacava que “*a educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra*”. A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade, a qual constitui condição indispensável para o êxito num mundo do trabalho pautado pela competição, pela inovação tecnológica e pelas crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento. A busca de um padrão mínimo de qualidade, desejável e necessário para qualquer nível ou modalidade de educação, deve ser associada à busca da equidade, como uma das metas da educação nacional. A integração entre qualidade e equidade será a via a ser



utilizada para superar os dualismos ainda presentes na educação e na sociedade. As prioridades educacionais do Brasil, para os próximos anos, são as da consolidação da universalização do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, na idade própria e, progressivamente, a universalização da educação infantil, gratuita e de responsabilidade prioritária dos municípios, bem como do ensino médio, como progressivamente obrigatório, gratuito e de responsabilidade primeira dos Estados. A nova Lei do Fundeb, em tramitação no Congresso Nacional, deverá facilitar o cumprimento dessas metas educacionais.

Jamil: *Prof. Cordão, dê-nos um quadro da organização nacional federativa da educação profissional. Mais do que um quadro organizacional, propicie-nos um quadro real de matrículas no país, explicitando quem oferece a educação profissional, além de instituições clássicas e de referência como o Senac, o Senai e a Fundação Paula Souza.*

Cordão: O quadro atual da educação profissional no Brasil, em termos de organização nacional federativa, é o seguinte: com atuação nacional, temos a Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, a qual completará cem anos de existência proximamente, em 2009. A Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica está presente e atua em todas as Unidades da



Federação. Com uma atuação significativa e reconhecida como de excelência, em todos os níveis da educação profissional, existem outras duas redes de unidades de Educação Profissional: uma do Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado em 1942, e a outra do Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, criado em 1946. Completam essas redes chamadas impropriamente de “Sistema S”, o Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, o Senat - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte e o Sebrae - Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas. Estes três últimos não atuam na área da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, exceção feita ao Sebrae de Minas Gerais, que oferece em Belo Horizonte um curso de Técnico de nível médio voltado para a formação do empreendedor.

Contamos, ainda, com Redes Estaduais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica. A mais importante delas é a Rede do Centro Estadual de Educação Técnica e Tecnológica Paula Souza, em São Paulo, a qual conta com mais de 120 escolas técnicas e quase duas dezenas de Faculdades de Tecnologia espalhadas em todo o território do Estado de São Paulo. Em outros estados existem órgãos específicos dedicados à Educação Profissional Técnica de nível médio, como é o

caso da Suepro – Superintendência da Educação Profissional no Estado do Rio Grande do Sul e da Faetec-Fundação de Apoio à Escola Técnica no Estado do Rio de Janeiro. Outros estados brasileiros estão organizando Redes de Educação Profissional Técnica no respectivo estado, uma parte, sob o comando das Secretarias de Ciência e Tecnologia e outra sob liderança das respectivas Secretarias Estaduais de Educação. Cada vez mais, as Secretarias Estaduais de Educação estão desembarcando das tarefas referentes à Educação Profissional Técnica e Tecnológica e se dedicando prioritariamente à educação básica. Contamos, também, com significativa rede privada de Educação Profissional Técnica e Tecnológica, a qual vem desempenhando importante papel na difusão da Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil.

A título de ilustração, apresentamos, a seguir, alguns dados retirados do Censo Escolar de 2003, organizado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Esses dados indicam que o país possuía, em 2003, um total de 2.789 estabelecimentos que ofereciam cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, contando com, aproximadamente, 600 mil alunos e com 248 mil formandos em 2002. Esse quantitativo aumentou, e muito, nos últimos três anos, especialmente em relação à Educação Profissional Tecnológica, de graduação, de nível superior.

A Região Sudeste concentra o maior número de estabelecimentos que ministram cursos técnicos. São 1.884 unidades, sendo que o Estado de São Paulo é responsável por 41,7% do total nacional. Vem, em seguida, a Região Sul, com 516 estabelecimentos; a Região Nordeste, com 220 estabelecimentos; e as Regiões Centro-Oeste e Norte com, respectivamente, 106 e 60 estabelecimentos. O predomínio, da ordem de 71,1%, é das instituições privadas. Os estabelecimentos estaduais são da ordem de 19,8%, os federais de 5%, e os municipais de 4,1%. A concentração de matrículas se

dá nos estados das Regiões Sudeste, com 67,6%, e Sul, com 18,6%.

Quanto aos cursos de graduação em Educação Profissional Tecnológica, também segundo dados do Inep, havia em 2002 cerca de 81,3 mil matrículas, contra 45 mil em cursos seqüenciais de formação específica, e 3,5 milhões de matrículas em outros cursos de graduação presenciais.

É significativa a velocidade com que têm aumentado os números das matrículas nos cursos de graduação tecnológica. Os cursos tecnológicos, entre 2000 e 2002, cresceram 74,7% e o número de matrículas cresceu 29%. No mesmo período, os cursos de graduação tradicionais, nestes dois anos, cresceram 36%.

Jamil: *Quais são, se as há, as formas de financiamento da educação profissional?*

Cordão: É complexa essa questão do financiamento da educação profissional. As Redes Públicas Federais e Estaduais de Educação Profissional são financiadas com recursos do Tesouro e, em especial, da parcela de orçamento já carimbada para a Educação, ou seja, do mínimo de 18% para a União e do mínimo de 25% para os estados, o Distrito Federal e os municípios. As instituições do chamado Sistema S são financiadas com uma contribuição compulsória dos empregadores, da ordem de 1% sobre a folha de pagamento de seus funcionários.

Existem estudos em andamento, objetivando a criação de um eventual fundo específico para a educação profissional pública. O fundo hoje existente é destinado apenas aos programas de qualificação e re-qualificação de trabalhadores, no âmbito da chamada Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores. Trata-se do FAT – Fundo de Apoio ao Trabalhador, administrado pelo Ministério do Trabalho.

Jamil: *Em que medida a LDB deu um novo enfoque à educação profissional?*

Cordão: A educação profissional é concebida pela atual LDB – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como “*integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia*”, com o objetivo de conduzir “*ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*” (artigo 39).

Mas nem sempre foi assim. No Brasil, a formação em educação profissional, ou então, a educação para o trabalho, tradicionalmente, não tem sido colocada na pauta da sociedade brasileira como parte da educação universal. Até meados da década de oitenta do século passado, ela ainda era associada ao conceito de “formação de mão de obra”, reproduzindo um dualismo presente na sociedade brasileira entre as “elites” e a maioria da população. Esse dualismo é fruto de nossa herança colonial e escravista, que influenciou negativamente, de forma preconceituosa, as relações sociais entre as chamadas “elites condutoras” e os operários, em especial aqueles que executam trabalhos manuais. Essa visão de sociedade influenciou decisivamente a visão de educação profissional.

Não é possível esquecer que a escravidão, no Brasil, perdurou por mais de três séculos. Durante esse período, independentemente da boa qualidade do produto ou do serviço executado, ou mesmo de sua importância na cadeia produtiva, os trabalhadores que executavam os serviços e respondiam pela qualidade do produto de seu trabalho sempre foram relegados a uma condição social inferior. Eram escravos, não eram cidadãos. Para eles não se reconhecia o direito à educação escolar acadêmica, pois esta era vista como desnecessária para a formação da “mão-de-obra”.

Essa desvinculação entre educação escolar e formação profissional para o trabalho perdurou até meados do século passado, pois as atividades econômicas predominantes na sociedade brasileira não exigiam

educação básica regular, mesmo para a educação profissional formal. A formação profissional, no Brasil, sempre foi reservada, desde as suas origens, às classes menos favorecidas, àqueles que necessitavam engajar-se de imediato na força de trabalho, e que tinham pouco acesso à escolarização básica regular.

No início do século XX, o ensino profissional continuou mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial herdado do período Imperial, isto é, de um ensino profissional voltado para os menos favorecidos socialmente, para os órfãos e demais “*desvalidos da sorte*”. Paulatinamente, entretanto, à essa orientação assistencialista, focada no atendimento a menores abandonados, foi sendo agregada uma outra orientação, considerada cada vez mais relevante, que é a de preparar operários para o trabalho.

Em 1910, Nilo Peçanha, então Presidente da República, instalou 19 escolas de aprendizes e artífices, em várias regiões do país. Essas escolas, voltadas mais para a área industrial, de forma similar aos Liceus de Artes e Ofícios, acabaram se tornando o primeiro passo efetivo para a implantação de uma Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil.

Até o início da década de quarenta do século passado, a formação profissional praticamente se limitava ao treinamento operacional para uma produção em série e padronizada. Era a época da incorporação maciça de operários semi-qualificados, os quais eram adaptados para o exercício de funções específicas nos respectivos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma pequena minoria de trabalhadores carecia desenvolver competências profissionais em níveis de maior complexidade. Em virtude da rígida separação entre planejamento, supervisão e controle de qualidade, de um lado, e de outro, a execução de tarefas previamente definidas e bem delimitadas, quase não havia margem

de autonomia ao trabalhador engajado na linha de produção. Assim, o monopólio do conhecimento técnico e organizacional, quase sempre, cabia apenas aos trabalhadores de nível gerencial. Nesse contexto, a baixa escolaridade da massa trabalhadora sequer era considerada grave entrave para o desenvolvimento econômico da Nação.

A Constituição Brasileira outorgada pelo regime ditatorial do Estado Novo, liderado por Getúlio Vargas, em 1937, previa, em seu artigo 129, a existência de “*escolas vocacionais e pré-vocacionais*”, como um “*dever do Estado*”, para com as “*classes menos favorecidas*”, o que deveria ser cumprido com a “*colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos*”, as chamadas “*classes produtoras*”, as quais deveriam, “*criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados*”.

Essa determinação constitucional relativa ao ensino vocacional e pré-vocacional possibilitou a criação, em 1942, do Senai, e em 1946, do Senac. Possibilitou, ainda, a organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, tomando-se como base a antiga rede de escolas de aprendizes e artífices, que foram reaparelhadas para funcionarem como Escolas Técnicas Federais. Com isso, consolidou-se a implantação da educação profissional no Brasil, embora ainda esta continuasse



a ser tratada de forma bastante preconceituosa e considerada uma “educação” de segunda categoria.

A primeira LDB, a Lei nº 4.024/1961, conseguiu superar esse dualismo e equiparar o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, com o ensino acadêmico, sepultando de vez, formalmente, ao menos do ponto de vista legal, a velha e tradicional dualidade entre um ensino destinado às “*elites condutoras do país*” e um outro ensino para os operários e os “*desvalidos da sorte*”. A partir dessa 1ª LDB, todos os ramos e modalidades de ensino do mesmo nível passaram a ser equivalentes, garantindo os mesmos direitos, em termos de continuidade de estudos nos níveis superiores subsequentes.

Essa primeira LDB brasileira foi logo reformada e remendada, antes mesmo que completasse dez anos de existência. Em 1968 sofreu o primeiro remendo, com a Lei nº 5.540/1968, que define diretrizes e bases para a reforma do ensino superior. Em 1971, essa LDB sofreu um segundo remendo, com a Lei nº 5.692/1971, a qual define diretrizes e bases para a reforma do ensino de 1º e de 2º graus. Com a implantação dessa reforma de 1971, como a educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas, as quais, bem ou mal, estavam aparelhadas para essa oferta de serviços específicos, a responsabilidade pela oferta da educação profissional técnica de nível médio ficou difusa e recaiu, também, sobre os já combalidos sistemas estaduais de ensino secundário, os quais se encontravam às voltas com um processo de acelerada deteriorização imposta pela pressão decorrente do intenso crescimento quantitativo do ensino fundamental em acelerado processo de universalização e democratização.

Essa situação caótica interferiu pouco nas instituições especializadas em educação profissional, tais como o Senai, Senac e outras poucas escolas técnicas, públicas e privadas, dentre as quais se destacam as Escolas Técnicas

Federais, as quais, por ironia do destino, acabaram se tornando escolas de elite, abrigando alunos que, em sua maioria, não estavam orientados para o mundo do trabalho e sim para a educação superior pública, também, já elitizada. Se essa interferência não foi significativa na qualidade dos serviços de educação profissional ofertada pelas instituições especializadas, o mesmo não pode ser dito em relação

*... a educação
profissional foi
concebida pela
atual LDB, com
um novo enfoque,
entendo-a como
“integrada às
diferentes formas
de educação, ao
trabalho, à ciência
e à tecnologia”
tecnologia*

aos sistemas públicos de ensino secundário. Estes não receberam o necessário apoio para a oferta de um ensino profissional que apresentasse a qualidade compatível com as exigências desenvolvimentistas do país e ainda tiveram que reduzir a carga horária antes destinada à educação básica do cidadão, para destiná-la à uma pseudo-profissionalização.

Este é o contexto no qual a educação profissional foi concebida pela atual LDB, com um novo enfoque, entendo-a como “*integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia*” (art.

39), tendo por “*finalidade, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (art. 2º).

Para a implantação da reforma da educação profissional preconizada pela LDB, com um novo enfoque, mais moderno e voltado para as exigências de um mundo do trabalho em constante mutação, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação definiu, como parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, uma série de procedimentos a serem adotados pelos sistemas de ensino e pelas escolas, na organização e no planejamento dos cursos técnicos de nível médio, quais sejam:

1. o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade em sintonia com as exigências do desenvolvimento sócio-econômico local, regional e nacional;

2. a conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou rede de ensino e suas reais condições de viabilização das propostas apresentadas;

3. a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas identificadas e em sintonia com as políticas de desenvolvimento sustentável do país.

Os perfis profissionais de conclusão, próprios para cada curso, em função das demandas identificadas no mundo do trabalho, definem a identidade dos cursos a serem oferecidos.

A competência para sua definição é da própria escola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, as normas complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino, e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos dos respectivos projetos pedagógicos.

Jamil: *Hoje a educação geral, aí compreendida a etapa do ensino médio, tornou pré-requisito ou co-requisito da educação profissional?*

Por quê? Em outros termos: por que a educação geral do ensino médio se impôs como obrigatória para a educação profissional?

Cordão: Porque a Educação Profissional Técnica de nível médio se assenta sob uma sólida educação básica. A Educação Profissional Técnica de nível médio está intimamente relacionada com o ensino médio. Ela deve ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular” (artigo 40) e é destinada a egressos ou matriculados no “ensino fundamental, médio e superior” (parágrafo único do artigo 39), com o objetivo de conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (artigo 39). Nesse sentido, pode aproveitar conhecimentos adquiridos em outros cursos de “educação profissional, inclusive no trabalho” (artigo 41). Entretanto, sua relação com o ensino médio é diferente. Este deve garantir os conhecimentos básicos para uma educação profissional de qualidade. Assim, a rigor, todo o ensino Médio deve ser aproveitado na educação Profissional Técnica de nível médio. Ele é a base de sustentação, indispensável em termos de educação integral do cidadão. Por isso mesmo, quando o aluno não demonstrar ter esses conhecimentos básicos exigidos, no caso dos cursos planejados nas formas subsequente ou concomitante, mas sem integração curricular, o que se deve é adicionar uma carga horária extra ao ensino técnico para que esses conhecimentos básicos sejam garantidos. Assim, não se trata de subtrair carga horária destinada ao ensino médio para reorientá-la ao ensino técnico de nível médio. Ela é fundamental para a garantia da formação integral do cidadão trabalhador. O ensino médio, enquanto etapa de consolidação da educação básica, é pré-requisito indispensável para uma boa habilitação profissional técnica de nível médio. Por isso mesmo, é preciso buscar um tratamento curricular integrado que garanta isso tudo de forma sincrônica, eficiente e eficaz.

Não há como utilizar o instituto do aproveitamento de estudos do ensino médio para o ensino técnico de nível médio. Esta parece ser a lógica adotada pelo Decreto nº 5.154/2004, principalmente se examinarmos com mais atenção a sua exposição de motivos. O § 2º do artigo 4º do referido Decreto não deixa margem para dúvidas. Define que, na hipótese de adoção da forma integrada, é preciso “*ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício das profissões técnicas*”. O conteúdo do ensino médio é pré-requisito para a obtenção do diploma de técnico e pode ser ministrado “simultaneamente” com os conteúdos do ensino técnico. Entretanto, um não pode tomar o lugar do outro. São de natureza diversa. Um atende a objetivos de consolidação da educação básica, em termos de “*formação geral do educando para o trabalho*” e o outro tem como objetivo a preparação “*para o exercício de profissões técnicas*”. Neste sentido, são intercomplementares e devem ser tratados de forma integrada, “*relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina*” (inciso IV do artigo 35).

Jamil: *Em seus textos e pareceres, o senhor se refere a um tempo de educação profissional como sendo “solta”. O que é isso?*

Cordão: Trato dessa questão no Parecer CNE/CEB nº 16/1999, que serviu de base para a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999, ao propor, para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, uma organização curricular centrada no conceito de competência profissional, como sendo aquela “*capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o*

desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

Esse posicionamento decorre da constatação de que do técnico de nível médio será exigido tanto uma sólida escolaridade básica, de boa qualidade, quanto uma educação profissional polivalente e de maior abrangência e amplitude. Está ficando cada vez mais evidente, que a revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que são exigidos dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.

É preciso alterar radicalmente o panorama atual da educação profissional brasileira, superando de vez as distorções herdadas pela profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal nº 5.692/1971 e posteriormente regulamentada pelo Parecer CFE nº 45/1972. Essa legislação, na medida em que não se preocupou em preservar uma carga horária adequada para a educação geral, a ser ministrada no então ensino do 2º grau, facilitou a proliferação de classes ou cursos profissionalizantes soltos, descolados dos objetivos da educação básica, tanto nas redes públicas de ensino quanto nas escolas privadas. Realizada, em geral, no período noturno, essa profissionalização improvisada, livre e solta, e de má qualidade, confundiu-se, no imaginário das camadas populares, como possibilidade de melhoria dos níveis de empregabilidade de



seus filhos. Com isso, a oferta de curso único integrando a habilitação profissional e o segundo grau, com carga horária reduzida, passou a ser estimulada como resposta política local às pressões da população. Pior ainda, na falta de financiamento de que padece o ensino médio há décadas, tais cursos profissionalizantes concentraram-se quase em sua totalidade em cursos de menor custo, sem levar em conta as demandas sociais e de mercado, bem como as transformações tecnológicas. O então ensino de segundo grau perdeu, nesse processo, qualquer identidade que já tivera no passado, tanto em relação ao ensino acadêmico-propedêutico quanto em relação ao ensino profissional. O tempo dedicado à educação geral foi reduzido e o ensino profissionalizante foi introduzido dentro da mesma carga horária antes destinada às disciplinas básicas. Esta situação vivenciada no âmbito da Lei nº 5.692/1971 não pode ser retomada, agora, com as novas propostas de Educação Profissional Técnica de nível médio desenvolvida de forma integrada com o ensino médio, conforme previsto no Decreto nº 5.154/2004, a qual é de outra natureza e objetiva a formação integral e polivalente do trabalhador.

Jamil: *Há de fato um novo referencial da educação profissional na LDB de 1996?*

Cordão: A nossa atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trata a educação profissional de uma forma moderna e inovadora, na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão, quais sejam, o da educação e o do trabalho. Para tanto, apresenta um novo paradigma: ela deve conduzir o cidadão “*ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*”, desenvolvida de forma intimamente “*integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia*”, em estreita “*articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho*”.

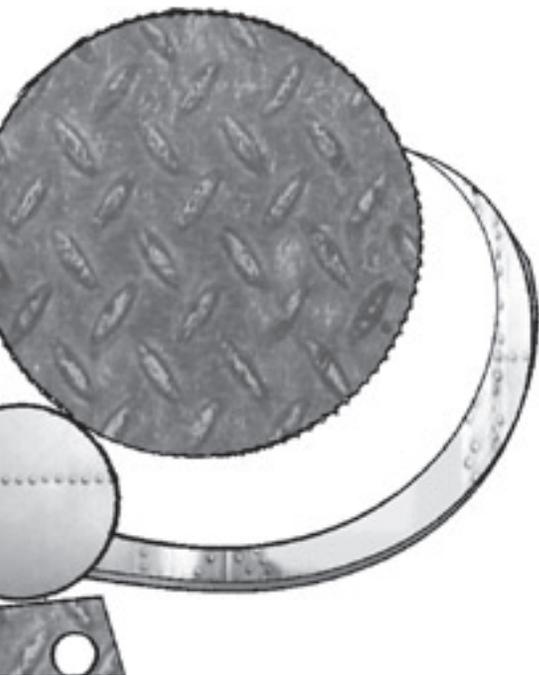
Esse novo enfoque da educação profissional supõe a superação total do entendimento tradicional de educação profissional como simples instrumento de uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho. Ele situa a educação profissional como importante estratégia para que os cidadãos, em número cada vez maior, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea. Para tanto, impõe-se a superação do antigo enfoque da formação profissional centrado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes, de maneira rotineira e burocrática. A nova educação profissional requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico presente na prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. Nesta perspectiva, não basta mais aprender a fazer. É

preciso saber que existem outras maneiras para aquele fazer e saber porque se escolheu fazer desta ou daquela maneira. Em suma, é preciso deter a inteligência do trabalho, com a qual a pessoa se habilita a desempenhar com competência suas funções e atribuições ocupacionais, desenvolvendo permanentemente suas “*aptidões para a vida produtiva*”.

Este novo paradigma supera um dilema antigo, que sempre rondou os cursos técnicos no Brasil: a escola técnica era, essencialmente, uma opção para os pobres, para aqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho e não podiam aguardar uma formação profissional mais ampla e demorada em um curso superior, de graduação. Esse enfoque assistencialista via a educação profissional como uma boa alternativa para “tirar o menor da rua” e para “diminuir a vadiagem”, oferecendo-lhe condições de inserção mais imediatista no mercado de trabalho.

Nos tempos atuais, é essencial que a pessoa tenha condições de mobilizar os conhecimentos, as habilidades e os valores trabalhados na escola e fora dela, para colocá-los em ação, para obter desempenho eficiente e eficaz em sua vida profissional. Este é o grande desafio da escola técnica, que não é o de propiciar, simplesmente que o indivíduo aprenda a fazer. Isto é muito pouco. É essencial que ele saiba por que está fazendo de uma dada maneira e não de outra, aprenda que existem outras maneiras para aquele fazer e que tenha condições de, ao orientar a sua ação, o seu fazer profissional, articule e mobilize conhecimentos, habilidades e valores para um exercício profissional competente. Em suma, que ele detenha o conhecimento tecnológico e o saber presente em sua prática profissional e cultive os valores inerentes à cultura do trabalho.

Quem procura uma escola técnica procura conhecimentos, habilidades e valores que o conduzam a um exercício profissional competente,



em condições de arrumar um emprego novo ou de melhorar seu desempenho profissional no emprego atual, desenvolvendo suas atividades profissionais com eficiência e eficácia. Precisa, para tanto, ter condições de responder aos desafios profissionais que lhe são apresentados sempre como novos, de maneira original e criativa, o que pressupõe, por parte da escola, um projeto pedagógico necessariamente participativo. O currículo é meio para desenvolver competências. O compromisso da escola é com o perfil profissional de conclusão dos seus alunos, a ser desenvolvido por meio das atividades curriculares intencionalmente planejadas pela escola. As atividades de ensino devem ser avaliadas pelos resultados de aprendizagem. O real compromisso da escola é com o desenvolvimento crescente da autonomia intelectual do seu educando, de modo que o mesmo tenha condições de continuar aprendendo e articulando as várias dimensões de educação, trabalho, ciência e tecnologia. Este é o grande compromisso da nova escola técnica e, também, o seu grande desafio. Para tanto, será necessário que a escola faça um plano de curso que possibilite múltiplas entradas e saídas aos seus alunos, para a qualificação, a habilitação e a especialização profissional. É importante que ela planeje os seus cursos não de forma fechada, apenas em habilitações específicas voltadas para postos de trabalho bem delimitados, mas que pense e articule o seu currículo por área profissional, aumentando as chances que propiciem ao seu aluno ter condições de planejar o seu próprio itinerário de profissionalização, a partir dos Itinerários Formativos oferecidos pelas unidades educacionais.

O conceito de competência profissional amplia em muito a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, a incorporação dos

O
real compromisso da escola é com o desenvolvimento crescente da autonomia intelectual do seu educando, de modo que o mesmo tenha condições de continuar aprendendo e articulando as várias dimensões de educação, trabalho, ciência e tecnologia.

conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e desenvolver crescente autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras da convivência democrática e em condições de monitoramento do próprio desempenho, bem como do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Essa nova educação profissional concebida pela atual LDB, como

“uma possibilidade de acesso” para “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior; bem como o trabalhador em geral”, a ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, é “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” e conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Jamil: Por que o Decreto nº 2.208/1997 foi objeto de tanta manifestação contrária?

Cordão: O Decreto nº 2.208/1997 foi objeto de cerrada manifestação contrária pelo seu simbolismo. Ele foi um dos instrumentos utilizados pela equipe do Ministro Paulo Renato para impor a reforma da educação profissional na Rede Federal de Escolas Técnicas e Tecnológicas. A implantação da reforma veio acompanhada de uma série de críticas em relação à atuação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A principal delas era no sentido de que o ensino oferecido na Rede Federal era um ensino elitista, que os seus alunos, na realidade, não queriam se profissionalizar e sim preparar-se para o ensino superior nas escolas públicas. O contra-argumento dos professores era no sentido de que os seus alunos ingressavam nas melhores faculdades porque os cursos da rede federal eram de excelente qualidade. Os docentes argumentavam que a separação do curso técnico, antes desenvolvido dentro do ensino médio, resultaria numa desvalorização da nova Educação Profissional e Tecnológica, inevitável perda de qualidade do ensino técnico no Brasil.

O Decreto nº 2.208 praticamente retornou os mesmos dispositivos de um projeto de Lei do Executivo, o qual estava sendo questionado em inúmeras audiências públicas nacionais realizadas pela Comissão de

Educação da Câmara dos Deputados. Pelo seu simbolismo, foi combatido até a sua revisão pelo Decreto nº 5.154/2004, o qual teve o bom senso de manter as várias alternativas de oferta do ensino profissional de nível médio, apresentando, ao mesmo tempo, uma proposta inovadora de organização da educação profissional em todos os níveis e modalidades, consagrando como estratégia, a construção curricular segundo Itinerários Formativos.

Jamil: O decreto nº 5.154/2004 é uma ruptura com o 2.208/1997 ou é apenas um corretivo do mesmo?

Cordão: O decreto nº 5.154/2004 representa tanto uma ruptura com o Decreto nº 2.208/1997 quanto uma correção de rumo em relação ao mesmo.

Representa uma ruptura na medida em que contempla como uma das principais alternativas da oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio, a realizada de forma integrada com o ensino médio, sem que isto represente uma volta aos tempos da Lei nº 5.692/1971. Essa oferta da educação profissional integrada ao ensino médio era o principal ponto da discórdia no âmbito do Decreto nº 2.208/1997 e regulamentações subsequentes do Ministério da Educação.

As divergências entre os dois decretos regulamentadores, que foram explicitadas e corrigidas no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio, pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004, são as seguintes:

- O decreto nº 2.208/97 organizava a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico (Cf. artigo 3º). O Decreto nº 5.154/2004 define que a educação profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-

graduação” (Cf. artigo 1º).

- O artigo 5º do decreto nº 2.208/97 define que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”. O decreto nº 5.154/2004, por seu turno, define que “a educação profissional técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” (Cf. artigo 4º), e que esta articulação “dar-se-á de forma integrada, concomitante e

... a função central dessa nova educação profissional é a de preparar as pessoas para o exercício da cidadania e para o trabalho, em condições de influenciar o mundo do trabalho e de modificá-lo, pelo exercício de um trabalho profissional competente.



subseqüente ao ensino médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do artigo 4º).

- O parágrafo único do artigo 5º do decreto nº 2.208/97 estabelecia um limite de 25% do total da carga horária mínima do ensino médio para “aproveitamento no currículo da habilitação profissional”. O decreto nº 5.154/2004 não prevê mais esse limite previsto pelo decreto nº 2.208/97, que constituía, na prática, uma clara herança da mentalidade ditada pela Lei nº 5.692/71;

- O decreto nº 2.208/97, no seu artigo 6º, definia uma estratégia para a “formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico”, que já foi superada pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma coerente com as diretrizes da Lei nº 9.394/96 e com o que acabou sendo estabelecido sobre a matéria pelo decreto nº 5.154/2004, em seus artigos 5º e 6º;

- As orientações definidas nos artigos 8º e 9º do decreto nº 2.208/97 também foram devidamente interpretadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, as quais mantêm maior coerência com o que dispõe sobre a matéria o recente decreto nº 5.154/2004;

- O referido decreto, no seu artigo 4º, define como premissas básicas a serem observadas na organização da Educação Profissional Técnica, de forma articulada com o ensino médio, que sejam observados “os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico” (incisos I, II e III do artigo 4º).

Essencialmente, entretanto, o decreto nº 5.154/2004 representa uma correção de rumo em relação ao decreto nº 2.208/1997, na medida em que permite que a instituição de ensino possa adotar qualquer uma das formas previstas no novo decreto,

cabendo à instituição, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica.

Jamil: *O parecer CNE/CEB nº 39/2004 está para o decreto de 2004 assim como o parecer CNE/CEB nº 16/1999 está para o de 1999? Há diferenças? Não é curioso que o senhor seja o relator de ambos?*

Cordão: O parecer nº 39/2004 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional, bem como as Diretrizes referentes ao ensino médio, às normas do decreto nº 5.154/2004. Não havia necessidade de reformular por inteiro o antigo conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais produzidos pelo Conselho Nacional de Educação após a edição do decreto nº 2.208/1997, pois o Conselho Nacional de Educação, ao definir o seu conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais; já havia reinterpretado o decreto nº 2.208/1997 à luz das exposições da LDB, mais inovadoras e ousadas. Na prática, os itens do decreto nº 2.208/1997 que representavam resquícios da visão de educação profissional anterior à da atual LDB, já haviam sido corrigidos pelo conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Assim, bastou um esforço de readaptação e de interpretação, até porque a LDB não estava sendo revogada, mas apenas regulamentada e, neste particular, o Conselho sempre tem atuado de maneira coerente com as disposições da LDB vigente.

De fato, de uma certa maneira, não deixa de ser curioso que eu tenha sido o relator de ambos os pareceres. Acontece que eu era, na época, o mais especializado na área, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Assim se tornou natural que eu continuasse relatando a matéria, até porque havia participado intensamente das discussões que deram origem ao novo decreto, bem como dos debates em todas as Unidades da Federação,

no tocante à implantação de uma educação profissional efetivamente “*articulada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia*” conforme preconiza a atual LDB

Jamil: *Novos pareceres articulam a educação profissional à educação de jovens e adultos (EJA). Em que esses instrumentos normativos avançam em relação às diretrizes já existentes sobre a EJA?*

Cordão: Esses novos pareceres consolidam o resultado dos debates travados em todo o território nacional a partir do conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para a educação profissional, quanto para a educação de jovens e adultos. Assim, quando o Conselho Nacional de Educação se manifestou à respeito do decreto nº 5.478/2005, simplesmente, reafirmou os princípios já definidos pelo Colegiado. O Proeja, este sim, representa um grande avanço, em termos de políticas públicas de inclusão do trabalhador e de elevação de seus níveis de escolaridade, como elemento representativo do esforço do MEC rumo à universalização da educação básica do trabalhador, de forma articulada com sua qualificação para o trabalho, atendendo ao dispositivo constitucional de promoção de sua “profissionalização”.

Não se trata mais de uma educação profissional simplesmente para tirar o menor ou o jovem da rua, embora com ela também se possa chegar a isso. Mas a função central dessa nova educação profissional é a de preparar as pessoas para o exercício da cidadania e para o trabalho, em condições de influenciar o mundo do trabalho e de modificá-lo, pelo exercício de um trabalho profissional competente. O compromisso atual da escola técnica é com o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e com o desenvolvimento de competências profissionais para a laborabilidade. Essa é, sem dúvida,

uma das orientações centrais da atual LDB, que deslocou a ênfase das atividades de ensino para os resultados da aprendizagem, do direito de ensinar para o direito de aprender, na perspectiva da aprendizagem permanente, recentemente consagrada pela Resolução OIT nº 195/2004, aprovada pela Organização Internacional do Trabalho em junho de 2004, em sua conferência anual.

A escola profissional só faz sentido na medida em que se torne um centro de referência técnica e tecnológica na área em que atua e na região onde se situa. Só tem sentido a existência de uma escola técnica ou similar se os seus alunos desenvolverem competências profissionais, da maneira como é traduzida no art. 6º da Resolução nº 04/1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, isto é, como aquela capacidade que a pessoa desenvolve de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para responder de maneira nova e criativa os desafios da sua vida profissional, para atender aos requerimentos da mesma. É isso que vai diferenciar o profissional do amador. O amador não possui autonomia intelectual em relação ao objeto do seu saber. Ele depende da informação do chefe, depende da informação escrita no manual de procedimentos etc. O profissional competente é aquele que desenvolve a capacidade de procurar uma alternativa para solucionar os problemas com os quais se depara no exercício ocupacional. O profissional possui condições de buscar a informação, trabalhar essa informação, mobilizar e articular informações, conhecimentos, habilidades e valores para colocar em ação na hora em que for preciso para resolver os desafios da sua vida profissional e cidadã, os quais exigem respostas sempre originais e criativas.