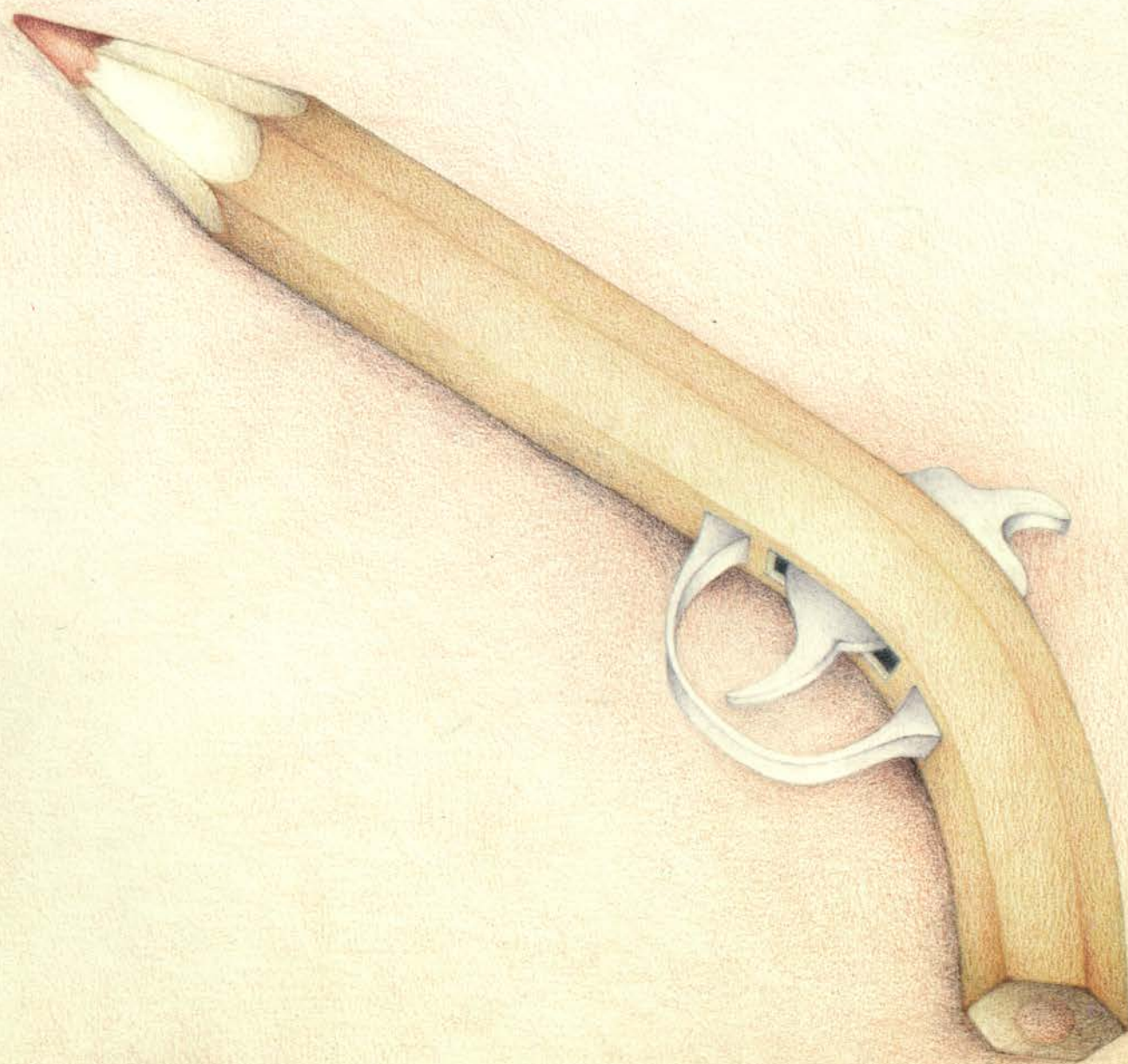
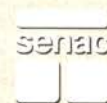


# BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

Volume 28 nº 1 janeiro/abril 2002

ISSN 0102-549X



*A Revista da Educação Profissional*

# Solidariedade pelo Averso: Pedagogia como Efeito de Poder

Pedro Demo\*

## Abstract

The concept of power effect signifies that the power phenomenon can reveal double effect, since we understand it dialectically, that is, as a non-linear complexity. Applied to social policy for instance, social policy as power effect designates that we can obtain exactly the contrary result, that is, instead of promoting poor people, to marginalize them more and more. Applied to solidarity, solidarity as power effect indicates that we can preach solidarity as a means to domesticate marginalized people. Instead of emancipating them, to obfuscate any possibility to rebel and to confront exclusion. The text compares two authors, one who sees solidarity as a non-linear complex phenomenon (Popkewitz), and other who moralizes the challenge of solidarity from the viewpoint of the central world system, losing the critical capacity to observe power effects (Sequeiros).

**Key-words:** solidarity; power effect; critical pedagogy

## Base teórica da análise

Analiso dois autores ideologicamente antípodas, Popkewitz e Sequeiros, a propósito de seus dois livros recentemente traduzidos e publicados pela Editora ARTMED.<sup>1</sup> (Popkewitz, 2001; Sequeiros, 2000) Guardo, por trás da análise, a referência teórico-crítica do conhecimento como efeito de poder, na tradição da teoria crítica da Escola de Frankfurt e, hoje, dos estudos pós-modernos ditos pós-colonialistas, que ressaltam com cores vivas a dialética contraditória do poder nos processos de construção do conhecimento.<sup>2</sup> (Harding, 1998; Narayan/Harding, 2000). Acrescenta-se a esta referência teórica a contribuição de Foucault em torno da tessitura manhosa, microfísica e arqueológica do poder e do saber, da qual fazem parte nossa linguagem, conhecimento e inserção social.<sup>3</sup> (Foucault, 1971; 1979; Portocarrero, 1994) Do ponto de vista crítico, a pregação da solidariedade pode cair no engodo de evitar a iniciativa de confronto por parte dos marginalizados, assim como certas propostas que se querem pedagógicas resultam em processos de imbecilização. Conhecimento que esclarece é o mesmo que imbeciliza.

Teorias do efeito do poder aplicadas ao conhecimento tomam como referência a importância do conhecimento nesta sociedade (chamada freqüentemente de "sociedade do conhecimento"), seja para desmascarar o colonialismo implícito na cultura ocidental do conhecimento, seja para desarmar esquemas ideológicos implícitos em políticas de ajuda de estilo salvacionista, geralmente moralistas. Por certo, amplie-se, ou muda-se em parte, a concepção de poder, pelo menos no sentido de o considerar fenômeno dialético não linear, ambíguo e ambivalente, presente em todas as relações sociais, inclusive no processo de construção do conhecimento. Não podemos apenas pensar logicamente, porque a lógica, a par de ser método de análise sistemática e padronização de conteúdos, é também forma de "enquadramento" da realidade, como é hoje reconhecido também pela matemática difusa.<sup>4</sup> (Kosko, 1999. Demo, 2000a) Kosko assume que a matemática linear, baseada em dicotomias simples, é da ditadura: esta tem do poder visão estanque: ou a favor, ou contra. Na prática, o poder tende a ser trama diluída ambígua e ambivalente, que, mesmo conservando sempre a clivagem entre um lado que mais obedece e outro que mais manda, embaralha os dois,

revelando tecido não-linear feito de contrários. Nunca existe um lado apenas, mas a dinâmica que abarca todos os lados, exclui incluindo, inclui excluindo, perdendo-se em efeitos dos quais já não temos noção no contexto. Esta percepção levou biólogos a estudarem a "hierarquia reversa" 5 (Boehm, 1999) como fenômeno fundamental da sociedade, sobretudo na pré-história humana, quando era mais comum os membros de bandos e tribos nômades controlarem seus líderes, de tal forma que o bem-comum pudesse prevalecer. Quem manda "precisa" de quem obedece; este não é descartável, ainda que se aloque no lado mais dependente da relação.

Como mostrou bem Caufield sobre o Banco Mundial, a linguagem da "ajuda ao desenvolvimento" é claro efeito de poder, porque esconde sob a ajuda política forma dura neoliberal de marginalização crescente das populações pretensamente ajudadas.<sup>6</sup> (Caufield, 1988; Demo, 2000b) O poder é fenômeno manhoso, não pode ser ostensivo e por isso aprende a vender a dominação como ajuda. Este jogo ideológico está também em todas as formas de conhecimento, porque não pode ser abstraído das condições históricas e sociais de sua construção, ainda que a isto não se reduza. Busca gerar no "ajudado" freqüentemente a acomodação, para que a dominação não seja percebida como tal. Por vezes, pode até ser desejada, em contexto de pobreza política extrema. Quando entendemos poder como dicotomias de soberania, a salvação do outro implica passar de um lado para outro, como se pudesse estar apenas num lado, sobretudo como se fosse efeito do soberano.

Esta temática complexa reconduz a preocupação com a pobreza política embutida facilmente em programas educativos, quando inserem efeitos imbecilizantes pelo fato de não formularem satisfatórias teoria e prática críticas.<sup>7</sup> (Demo, 2000c) Pobreza política é o resultado do cultivo da ignorância, a condição de massa de manobra, na qual a pessoa é manipulada de fora para dentro, geralmente sem perceber. Em vez de apostar na emancipação, acomoda-se na ajuda externa, nas recomendações do próprio algoz, nas boas vontades da causa principal da exclusão. Não nega a exclusão material, apenas aponta para seu núcleo político principal, ou seja, a destituição da condição de sujeito, para que se fixe como simples objeto de manipulação. O atual discurso sobre solidariedade pode conter este efeito imbecilizante: além de ser tendencialmente discurso dos dominantes, não passa de ajudas residuais. Dificilmente implica a emancipação autônoma das populações pertinentes.

É próprio da ambigüidade e ambivalência do conhecimento ter na contraface a imbecilização. De certa maneira, o conhecimento científico foi o maior ato de poder do ser humano, porque, com ele, pode mudar sensivelmente sua condição histórica: alcançou ser mais sujeito do que objeto. Todavia, como mostram bem as alegorias em torno do conhecimento proibido e da censura à inteligência crítica, o que melhor se conhece é como obstruir o conhecimento dos outros. O conhecimento tem um fator disruptivo – a capacidade possível de olhar para além do que querem que se olhe. Quem assim faz, torna-se suspeito, perigoso. Esta constatação tão comum na história da humanidade bastaria para indicar a conexão fisiológica do conhecimento com o poder. Conhecer geralmente implica cuidar que outros conheçam menos. O fenômeno do conhecimento científico não se reduz a isso, como mostrou a reação crítica ao pós-modernismo,<sup>8</sup> (Sokal/Abricmont, 1999) mas precisa incluir este horizonte crítico.

A seguir, faço análise dos dois autores em foco, Popkewitz, que tomo como referência crítica inovadora, ainda que tendencialmente impiedosa, e Sequeiros, que tomo como referência conservadora, ingenuamente salvacionista.

## Popkewitz: conhecimento como prática política

Este autor foi chamado em 1990 para avaliar um programa de educação – Teach For America<sup>9</sup> – com tons nitidamente salvacionistas, voltado para alunos marginalizados urbanos e rurais. No decorrer do estudo e sobretudo da análise etnográfica, Popkewitz foi engendrando a idéia da pedagogia como efeito de poder, sem abandonar de todo a postura clássica crítica, à qual sempre esteve de alguma forma ligado. Observou que as linguagens de "ajuda" às crianças incorporavam formas de raciocínio sobre ela que a confinavam em esquemas subalternos. Como de uso, lançou o olhar sobre questões de raça, gênero e classe, mas percebeu que esta reconstrução encobria efeitos de poder, já que se imaginava ingenuamente que, mexendo na estrutura do poder, seria possível retirar tais crianças do outro lado. Deixava-se de anotar que, para capacitar tais alunos para sua emancipação, seria mister fazê-los capazes de lidar com o poder, pleitear e negociar poder dinamicamente, não apenas apresentar-lhes uma oferta oficial, no fundo conservadora, porque tipicamente "normalizadora". Normalizadora no sentido funcionalista de confinar as crianças ainda mais.

Educação pelo avesso, na verdade, embora vendida como salvacionista, no contexto do que chama de "poder pastoral". O conhecimento implicado no programa mesclava, ao lado de promessas de ajuda e resgate, efeitos produtivos da estrutura dominante social, que acabavam, ao final, aprofundando as desigualdades sociais, na medida em que estas crianças, precisando de tratamento especial, revelavam, nisto mesmo, a incapacidade de inserção igual na sociedade.

O autor considera que o conhecimento é prática política e por isso as idéias pedagógicas dividem e diferenciam as crianças, mesmo, e talvez sobretudo, quando se apresentam com linguagens equalizadoras, porque incapacitam e desqualificam este tipo de proposta. Assim como o conhecimento disponível e dominante na sociedade nos "normaliza", à medida que nos sentimos obrigados a respeitá-lo (como fazer dieta, exercício físico, aprender, estudar, ganhar dinheiro etc.), assim igualmente o conhecimento usado na escola guarda efeitos de poder, geralmente imperceptíveis, que reproduzem o sistema vigente.

"Grande parte da vida moderna é preparada por sistemas de conhecimento especializados que disciplinam a maneira como as pessoas participam e agem. De modo geral, o conhecimento especializado modela o 'nosso' pensamento e a 'nossa' ação sobre as calorias da nossa dieta, contribuindo para a nossa saúde pessoal; sobre a poluição no nosso ambiente, que afeta a nossa vida; sobre o nosso corpo e a nossa mente, como possuidores de estágios de desenvolvimento, personalidade e processos de auto-realização, e sobre nossas crianças, como dotadas de inteligência, com um crescimento e uma infância normais. Esses pensamentos assumidos como naturais não são naturais; são construídos a partir de sistemas de conhecimentos especializados. O poder desse conhecimento especializado está no fato de não ser apenas conhecimento. As idéias funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis. Tal fusão do conhecimento público/pessoal que disciplina nossas escolhas e possibilidades pode ser pensada como os efeitos de poder. Essa noção dos efeitos de poder é muito diferente daquela de soberania. Diz respeito às ações produtivas para a nossa participação, em que a soberania se concentra no que domina e reprime nossas ações".<sup>10</sup>

O conhecimento é tomado como uma "lente" teórica, que filtra a realidade, considera mais ou menos real, enquadra expectativas de realidade, de acordo com a inserção sociohistórica. Não se vê tudo, ou o que se quer, mas o que somos levados a ver, dentro da respectiva sociedade.

"Este livro desafia algumas noções sobre pesquisa de políticas, avaliação e ensino. Uma suposição que está por trás de grande parte do discurso contemporâneo sobre o ensino é que há caminhos racionais para a salvação – a escola eficaz, o professor eficiente e autêntico. O mundo é visto como sendo baseado na certeza e em práticas organizadas com lógica. Porém, quando examinamos as práticas de formulação de políticas e de pesquisa, não encontramos segurança moral, política e cultural. A promessa de pesquisa e avaliação da escola não está em prognosticar o que deve ser feito para ajudar os 'outros', mas em compreender a política do conhecimento que produz os temas da reforma. Dizendo isso de maneira um pouco diferente, há uma forte tendência reformista na vida intelectual que 'diz' que idéias devem ser usadas nos projetos políticos. Este estudo sugere que as idéias inserem projetos políticos e que um dos papéis das práticas intelectuais é questionar o dogma reinante sobre o significado intelectual dos atores e as regras do progresso".<sup>11</sup>

Este propósito reformista implícito aparecia no próprio contexto do programa: a idéia de que a iniciativa individual e a empresa privada fariam as coisas melhor que o Estado, considerado paralisante, incapaz. Ressuscitou o Peace Corps de Kennedy<sup>12</sup> e o fervor de professores jovens no futuro da nação. O tom pastoral, salvacionista, era evidente. Como toda pedagogia metida a pastoral, evangélica, perde-se em promessas que os efeitos de poder destróem sarcasticamente. "Este estudo pode ser lido tanto como a apresentação de uma análise detalhada dos discursos mobilizados para produzir sistemas de exclusão nos Estados Unidos quanto como um método para se estudar as políticas espaciais do conhecimento educacional através do enfoque na estrutura dos discursos".<sup>13</sup> Não se trata de espacialização geográfica, mas virtual, e não menos real, de confinar as crianças e as desqualificar.

"Minha opinião é de que os sistemas da lógica da escolarização comuns são o lugar da batalha para um ensino mais equitativo e uma sociedade mais justa. Entretanto, ao se engajar nessa batalha, educadores, professores e administradores têm pouquíssimo entendimento de como os sistemas concretos de idéias incorporados na prática da sala de aula atuam para produzir o terreno desigual que chamamos de educação. Embora não proporcione respostas para perguntas sobre as alternativas a buscar, pretendo pôr fim à maneira

como 'contamos a verdade' sobre nós mesmos como professores e sobre as crianças e, assim, abrir um espaço potencial para alternativas".<sup>14</sup>

A emancipação das crianças dificilmente poderia ter como móvel principal o discurso reformista dominante, pois é no fundo uma arapuca. Para chegar à emancipação, é mister que tais crianças deixem a condição de objeto de ajuda, para tornarem-se capacitadas a organizar, a partir de si mesmas, as oportunidades de vida e as alternativas pretendidas.

Marginalizar não é propriamente apenas excluir, mas incluir na margem. Dito de outra maneira: colocar o marginalizado em seu devido lugar. Torna-se clara a relação dialética da unidade de contrários. Neste sentido, o conceito de marginalização é mais adequado do que o de exclusão, porque este passa a idéia de que o excluído já não faz parte do sistema. A condição de excluído é precisamente modo específico de estar no sistema. É o que sugere o conceito dialético de poder: mesmo fazendo parte desta relação na condição de dominado, este não está fora, mas precisamente dentro. Na percepção weberiana de poder/obediência, acentua-se a exclusão, ao ponto de definir o obediente como aquele que assume a vontade do mandante como se fosse sua própria. Esta situação representaria o extremo marginalizante da relação de poder, mas mesmo aí o marginalizado representa "pólo" da dinâmica do poder. A análise de Popkewitz realça a idéia da pedagogia marginal como "coisa pobre para o pobre", e que hoje se aplica, de modo geral, à escola pública. Os próprios índices de aproveitamento indicam que o marginalizado pode estar nelas exacerbando ainda mais sua condição de pobre.<sup>15</sup>

## Sequeiros: solidariedade como ajuda

Embora me pareça equivocado o moralismo de Sequeiros, não busco desqualificar sua obra, porque só posso concordar com a tese da solidariedade como princípio educativo. Critico apenas a falta flagrante de visão dos efeitos de poder deste tipo de proposta, que a torna pastoral ingênua, inócua e mesmo inverídica. Trata-se de pedagogia "de sacristia", repleta de boas intenções, mas que guarda na alma o "olhar do centro". Reflete a parceria de que a Europa é capaz – nunca foi parceira de outras culturas, nem mesmo em suas religiões – ou seja, definida por ela. Parece-me que os efeitos do colonialismo são nítidos, ainda que camuflados em linguagem evangélica. Devo distinguir entre solidariedade como princípio educativo – necessário, atualíssimo – e solidariedade como práxis histórica – dialeticamente não-linear, ambivalente, ambígua. Simplificando um pouco a questão, a solidariedade de que precisamos refere-se ao que Harding chama de "standpoint epistemology": saber postar-se na cultura do outro, tentando honestamente partir dela. Este olhar não é viável de todo, pois o ponto de vista do observador se impõe biológica e hermeneuticamente na interpretação da realidade (Edelman/Tononi, 2000. Maturana, 2001).<sup>16</sup> Mas é gesto imprescindível para entender outra cultura, no sentido da multiculturalidade.

Primeiro, predomina linguagem excessivamente normativa, moralista. "Trata-se definitivamente de preparar o amanhã para se ter um mundo mais fraterno, justo e humano, no qual os muros das raças, dos idiomas, do sexo, maneiras de organizar a sociedade e outros elementos de diversidade cultural não sejam barreiras para a convivência e para a solidariedade".<sup>17</sup> Pleiteia nova cultura no mundo, diferente desta ocidental, ligada no consumismo e nos valores individuais, não solidária para com os problemas dos outros, sobretudo dos marginalizados neste planeta. Defende a contracultura da solidariedade internacional, com propensão ecológica, para se poder pensar globalmente e agir localmente. Aposta na sensibilização mais do que em propostas fundadas no conhecimento intelectual.

"Em uma sociedade planetária como a atual, faltam elementos de sensibilização voltados para os graves problemas globais do nosso mundo. Quando falamos de sensibilização, não estamos nos referindo a maneiras refinadas de dominar consciências, pois sensibilizar não significa 'agir sobre a mente do outro'. Sensibilizar é educar no sentido mais profundo da palavra: acompanhar o educando para que encontre seus próprios sistemas de valores, para que canalize suas energias mais humanas para metas mais solidárias; ajudá-lo a sair do próprio egoísmo. Ajudar aqueles que são educados por nós a voarem com suas próprias asas, e não com asas postiças, que muitas vezes são impostas pelos educadores".<sup>18</sup>

Aparece aqui tom crítico pertinente, aliás comum no texto quando se refere ao processo de produção crescente de desigualdade entre os povos, mas este veio não é levado a fundo, nem se retiram daí decorrências práticas. Predomina sempre a linguagem quase bíblica, uma reedição do Evangelho, em termos

de boas intenções.

"A experiência mostra que uma definição de solidariedade como adesão permanente à causa dos outros (os carentes ou privados de algo aos quais eu posso ajudar), que nos leve a tomar decisões pessoais e coletivas as quais impliquem ceder o próprio tempo, dinheiro e esforço, tudo isso de uma maneira altruísta e gratuita, não é fácil de ser entendida nos dias de hoje, principalmente quando afeta nosso próprio tempo, bolso ou esforço. Para uma nova cultura educativa solidária, necessitamos de professores solidários. Professores que formem a si mesmos e a outros para que, mais do que memorizar informação, tomem uma atitude diante da situação injusta do mundo e não aceitem a cultura da cegueira e do esquecimento. Tudo isto implica uma nova sensibilidade, no sentido que foi citado, e que nada tem a ver com 'agir sobre a mente do outro' ou 'esquentar a cabeça' (como dizem os jovens). Sensibilizar é um processo complexo de reorganização intelectual e, sobretudo, afetiva, que canaliza as atitudes pessoais e sociais não para metas exclusivamente individuais ou familiares, mas sim para metas progressivamente mais amplas e solidárias. Educar para a solidariedade não é nada fácil, pois implica mudar uma série de hábitos culturais (considerados como valores positivos pela sociedade neoliberal e estimulados pelos meios de comunicação social) profundamente arraigados em uma sociedade presunçosa como a dos países ricos. As resistências sociais, psicológicas, emocionais e atitudinais para mudar essa sensibilidade são enormes". 19

A valorização da sensibilização reflete mais modismo atual (valorizar a emoção), do que a análise mais séria do embate em torno do conhecimento. Por trás da falta de solidariedade estão também estruturas fortes de conhecimento colonialista que tiveram e mantêm o duplo efeito de destruir a natureza e tornar a maioria dos povos marginalizada. 20 Buscando definir o termo solidariedade, enreda-se na contradição de reconhecer, de um lado, que a sociedade européia é profundamente não-solidária, e, de outro, que "nossa sociedade não aceita as pessoas ou as situações não-solidárias".21 Por isso, assim contextua solidariedade:

Em um mundo que não só perpetua, mas também aumenta o tamanho das desigualdades sociais, a consciência humana vai-se abrindo cada vez mais para a necessidade da solidariedade, talvez a categoria ética que melhor sintetize os desejos da humanidade neste momento. Então, tornar-se responsável pelo outro, em uma sociedade de relações assimétricas, está em perfeita sintonia com os desejos de nosso mundo. Este texto é remetido imediatamente à solidariedade como categoria ética, como atitude que leva a assumir compromissos eficazes de transformação das raízes das situações geradoras de desequilíbrio e de injustiça. Uma atitude que nasce não de um lamento infantil, mas de uma sensibilidade eficaz transformadora da própria pessoa, que reorganiza sua vida em outra direção: a da solidariedade, da responsabilidade e da justiça".22

Segundo, ao analisar as relações Norte/Sul, como gosta de colocar, observa bem os problemas, mas não estabelece sua dialética de poder de modo adequado.

"No planeta Terra, onde vivem quase seis bilhões de seres humanos, 20% da população dispõem de 82,7% da renda total, enquanto que outros 20% usufruem somente de 1,4%. Insistimos sempre em dividir o mundo segundo as culturas, os países e as ideologias, quando a maior divisão é a que existe entre riqueza e pobreza. Para designar essas diferenças, são empregadas distintas denominações; aqui optaremos pela divisão do planeta Terra em Norte e Sul. Essa divisão não é geográfica, mas fundamentalmente econômica, política e social. Por Norte, podemos entender duas coisas: a minoria rica do planeta, apenas 20% da população mundial presente em todos os países. Por outro lado, também podemos entender por Norte os 25 países mais ricos, entre eles a Espanha, com grande desenvolvimento industrial e que detém o poder político. O Sul representa 80% da população – dependente, pobre, marginalizado. Também é chamado de Terceiro Mundo e hoje agrupa mais de 150 países; e o Quarto Mundo, ou o conjunto dos marginalizados inseridos nos países ricos. As decisões importantes são tomadas pelos países ricos, e os países do Sul decidem cada vez menos seu futuro. Um terço da população mundial (mais de 1,7 bilhões de pessoas) vive em um estado de extrema pobreza. Dois quintos (2 bilhões) são pobres e suas rendas não permitem que suas necessidades mínimas de moradia, de vestuário, de alimentação, de educação e de saúde sejam atendidas".23

Chega a acrescentar que os pobres são necessários para que o mundo seja globalmente mais rico. Entretanto, ao analisar as raízes da desigualdade, prefere salientar que o Sul é apenas culturalmente diferente, desqualificando sem mais a visão crítica da dependência de conotação marxista ou similar como unilateral e simplista. Está certo quemirar o cenário apenas sob esta ótica é pouco, mas ainda é a ótica dialética mais pertinente.24 Deixar de perceber os vetores de poder é muita ingenuidade. Entre outros percalços, indica, ao

lado de várias opções solidárias, também a "solidariedade de mercado",<sup>25</sup> desconhecendo por completo a trama desigual capitalista.

Chega, por isso, apenas ao nível reformista pastoral da justiça, sem maiores conseqüências.

"O problema da solidariedade não é um problema de 'falso moralismo' ou 'consciência pesada' do rico que sente pena do pobre. Não é para ser tratado como beneficência, é um problema de justiça. A verdadeira cultura da solidariedade deve mostrar que a injustiça estrutural fixa suas raízes no mundo dos valores da poderosa cultura ocidental, que vai se impondo como mundial para todos, com pretensões de exclusividade. Muitas vezes, não haverá justiça e nem solidariedade sem a transformação de determinados aspectos das culturas. Não basta lutar pela transformação das estruturas socioeconômicas, já que as raízes da injustiça estão fixadas tanto em atitudes pessoais como em estruturas injustas. A cultura não pode ser separada da justiça. Desse ponto de vista, a luta pela justiça identifica-se, em muitos aspectos, com a educação para a cultura da solidariedade. A educação para a cultura da solidariedade é uma necessidade exigida pela própria dimensão humana".<sup>26</sup>

Terceiro, o resultado desta postura frouxa e apelativa é a falta total do ponto de vista dos desiguais. Torna-se impraticável aceitar a idéia necessária de que, para sair da miséria, os desiguais não podem ser solidários com os dominadores. Um resquício desta expectativa distorcida está na defesa solene de 0,7% do Produto Nacional Bruto e da renda pessoal dos países ricos como ajuda para os países pobres. Busca-se, assim, tratar problemas considerados gravíssimos e crescentes com restos orçamentários. O dia em que os "sem-terra" forem solidários com os grileiros, estaremos no céu, ou seja, fora da práxis histórica concreta. Como princípio educativo, devemos defender a paz entre destituídos e dominadores; como práxis histórica, jamais. No fundo, trata-se de solidariedade que desobriga o rico, acalma a consciência e deixa tudo como está.

## O que falta em um e o que sobra no outro

Pode-se apontar em Popkewitz certo excesso na crítica, quando tende a arrasar tudo como efeito de poder. Embora em sociedade não seja possível escapar da dinâmica dialética do poder, nem tudo é efeito de poder. Podemos, exagerando a hipótese de trabalho, derrubar toda política, porque, em algum canto, de algum modo, apareceria escondida alguma segunda intenção ou algum efeito desaperecebido. Não é assim que todo relacionamento entre dominadores e dominados tenha que ser marcado apenas pelo efeito de poder, ainda que este sempre compareça. O Teach for America prestou-se bem à análise de Popkewitz, porque era flagrante seu reformismo conservador, laços patriotas frívolos, pastoral normalizadora. Mesmo assim, houve certamente jovens professores que investiram tudo na emancipação dos marginalizados, por vezes de modo canhestro, ou mesmo contraproducente, mas de maneira sincera. Este parece ser problema constante em programas de solidariedade: não existem apenas os farsantes, por mais que estes em nossa sociedade possam predominar (em particular, o Programa Solidariedade do Governo Federal e os "Amigos da Escola", da Rede Globo). Facilmente "brinca-se de solidariedade".<sup>27</sup> A assim dita "economia solidária" também está cercada de riscos de manipulação, mas, no nível popular, encontram-se iniciativas de qualidade e/ou sinceridade irrecusável.<sup>28</sup> O voluntariado solidário pode ser muito facilmente "explorado" por vivaldinos de toda espécie, mas mesmo assim a cidadania de iniciativa voluntária continua sendo um dos pilares da democracia, em particular sob a forma do associativismo.<sup>29</sup> O fato de freqüentemente encontrarmos pessoas que ingenuamente acreditam nesses programas não elide a potencialidade e a realidade de programas solidários de valor social inestimável. Por outra, a denúncia do efeito de poder - sumamente necessária - não poderia resultar no desincentivo a movimentos populares associativos ou similares.

Popkewitz,<sup>30</sup> entretanto, mostra, com argúcia incomparável, as manhas do poder e do conhecimento, também as ingenuidades que muita crítica esconde, por ser no fundo carente de autocrítica. Grande parte dos programas educacionais dos governos não passa de programas de compra de equipamentos, movimento de verbas, arranjos partidários, pirotecnia para futuros candidatos. Mostra sobretudo que a imbecilização é a sombra do conhecimento, sendo a mesma inteligência ou competência que atua em ambos. Em todo processo educativo, por ser um campo minado de poder, existe também imbecilização. O educador não tem a escolha ingênua e frívola de acabar com a imbecilização, mas de conviver criticamente com ela, buscando reduzi-la ao mínimo possível. A pior pobreza política que existiria seria a pretensão de acabar completamente com ela, assim como a pior neurose é aquela que se acha perfeitamente superável. O bom educador não é aquele que executa a emancipação do aluno, mas, primeiro, aquele que menos atrapalha, segundo, munido de tal

"desconfiômetro", aquele que investe nas potencialidades do educando, de dentro para fora, e, terceiro, aquele que não se cansa de controlar o risco iminente dos efeitos de poder.

Já em Sequeiros falta este espírito crítico, para emprestar a qualquer proposta de solidariedade a suspeita sábia de efeito pelo avesso, sobretudo quando advinda do centro. Não nego que o centro possa suscitar propostas aceitáveis, mas o risco dos efeitos de poder é tanto mais próximo. Chamar a solidariedade de questão de justiça basicamente, mas não perceber os efeitos de poder nas relações Norte/Sul, é mostrar-se incapaz de construir propostas a partir dos marginalizados. É desconhecer que os excluídos precisam fundamentalmente da capacidade de se confrontar. Solidariedade a partir do centro seria, então, habilidade de fomentar esta competência humana, postando-se a partir da pele dos excluídos. Não pode ser proposta reformista, muito menos funcionalista, mas algo que toque as raízes da pobreza política envolvida. Não deixa de ser confortante ver que autores europeus descubrem os valores da solidariedade internacional e frente aos povos marginalizados. É pregação não só compreensível, mas sobretudo necessária. O problema é até que ponto não passa de pastoral invertida. Temos poucas razões para acreditar neste centro. O Norte nunca foi parceiro de qualquer outra cultura.

Parece-me indisfarçável a "consciência pesada" do centro, no fundo, a mesma de qualquer sociedade onde os ricos se escondem atrás de esmolas, para dar a entender que estão preocupados com os marginalizados. Como sempre, é o medo do colapso do sistema, ou seja, a perda dos privilégios históricos, que move tais iniciativas, não os direitos dos marginalizados. É preciso, por isso, vituperar enfaticamente o efeito de poder de propostas que fazem da solidariedade ou da pedagogia "coisa pobre para o pobre". Solidariedade como princípio pedagógico é irrecusável. Mas, como efeito de poder, é forma elegante e insidiosa de aliciamento subalterno.

#### Notas

1 POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: ARTMED, 2001; SEQUEIROS, L. Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos.. Porto Alegre: ARTMED, 2000; O primeiro autor é ligado à Escola de Frankfurt e conseqüentemente à teoria crítica, em sua versão atual de estilo pós-moderno. O segundo autor representa movimento espanhol e europeu de pregação da solidariedade, de estilo moralista.

2 HARDING, S. Is Science multicultural? postcolonialisms, feminisms, and epistemologies. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1998; NARAYAN, U.; HARDING, S. (Ed.). Decentering the Center: Philosophy for a multicultural, postcolonial, and feminist world. Indianapolis: Indiana University Press, 2000.

3 FOUCAULT, M. A Arqueologia do saber. Petrópolis: Vozes, 1971. Id. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979; PORTOCARRERO, V. (Org.). Filosofia, história e sociologia das ciências: abordagens contemporâneas. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.

4 KOSKO, B. The Fuzzy future: from society and science to heaven in a chip. New York: Harmony Books, 1999; DEMO, P. Certeza da incerteza: ambivalências do conhecimento e da vida. Brasília: Editora Plano, 2000a.

5 BOEHM, C. Hierarchy in the forest: the evolution of egalitarian behavior. Massachusetts: Harvard University Press, 1999.

6 CAUFIELD, C. Masters of illusion: the World Bank and the poverty of nations. New York: Henry Holt and Company, 1998; DEMO, P. Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000b.

7 DEMO, P. Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: ARTMED, 2000c.

8 SOKAL, A.; BRICMONT, J. Imposturas intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos. São Paulo: Record, 1999.

9 TEACH FOR AMÉRICA - programa educacional voltado para alunos marginalizados urbanos e rurais, lançado no fim década de 80, em grande estilo e com fortes conotações voluntárias, prometendo o resgate



dos direitos de tais alunos na escola.

10 POPKEWITZ, T.S. op. cit., (2001) p. 13.

11 Id. ibid., p. 15.

12 Peace Corps - programa de desenvolvimento do governo Kennedy, com base em adesões voluntárias de americanos que eram enviados a países em desenvolvimento, com o objetivo de colaborar com as populações marginalizadas.

13 POPKEWITZ, op. cit., (2001) p. 20.

14 Id. ibid., p. 21.

15 No último Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), divulgado em dezembro de 2001 (Folha de São Paulo, C6, 8 de dezembro de 2001), o Brasil ocupa o último lugar em 30 países, no que concerne ao desempenho da escola pública em matemática, ciência e leitura. Na avaliação divulgada em 2001 das escolas públicas estaduais de Pernambuco descobriu-se que o aproveitamento de matemática na 3ª série do Ensino Médio teria sido de 2% e de português de 6%.

16 EDELMAN, G.M.;TONONI, G. A Universe of consciousness: how matter becomes imagination. New York: Basic Books, 2000.

17 SEQUEIROS, op. cit., (2001) p. 10.

18 Id. ibid., p. 11.

19 Id. ibid., p.18.

20 SACHS, W. Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 2000.

21 SEQUEIROS, op. cit., (2001) p. 19.

22 Id. ibid., p.20.

23 Id. ibid., p. 22.

24 Id. ibid., p.68.

25 Id. ibid., p. 68.

26 Id. ibid., p. 63.

27 SILVA, M.O.S. (Coord.). O Comunidade solidária: o não-enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

28 SINGER, P.; SOUZA, A.R. A Economia solidária no Brasil: autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, 2001.

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

30 POPKEWITZ, T.S. op. cit. (2001)

# A LDB e a nova Educação Profissional

Francisco Aparecido Cordão\*

## Abstract

LDB presents a new professional education paradigm which articulates the various dimensions of education, work, science and technology. This new approach supposes excelling the traditional professional education understanding as an assistance policy instrument or a linear adjustment to the labor market requirements.

This new professional education is no longer a diversified part of the secondary schooling, but complementary to the basic education and committed with results, in terms of development of professional competencies for the laborability. This is the new challenge for the technical schools, to organize and carry out school curricula centered on professional competencies to be developed and no longer on previously fixed course minima. When overcoming this challenge, the technical school will begin to be a technological reference center on its actuation area, for employees, employers and the society in general".

Key-words: Professional Education; Technical School; Education Law; Curriculum for Evaluation; Professional Competences.

A Lei Federal nº 9394/96,<sup>1</sup> a Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta um novo paradigma para a Educação Profissional: ela deve conduzir o cidadão "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva", intimamente "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia" (Artigo 39).<sup>2</sup> Este enfoque 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. Este novo enfoque 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 que informa a 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. O enfoque assistencialista via a Educação Profissional como uma boa alternativa para "tirar o menor da rua" e para "diminuir a vadiagem", dando-lhe condições de inserção mais imediatista no mercado de trabalho. O enfoque economicista, por outro lado, via essa inserção na ótica do linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho.

Acontece que não há essa linear congruência entre cursos técnicos e postos de trabalho técnico. O mundo do trabalho é regido por regras mais complexas. E ainda mais: os postos de trabalho estão se alterando profunda

e continuamente. Todos os dias assistimos à emergência de novos postos de trabalho antes desconhecidos e mesmo inimagináveis e à extinção de outros tantos, superados pelos resultados dos avanços científicos e tecnológicos e do processo de reorganização do trabalho.

Essa pobre escola profissional para pobres acabou porque não produziu os efeitos para os quais fora criada. Não contribuiu o suficiente para manter os técnicos em condições competitivas no mundo do trabalho. Os formandos acabaram perdendo, cada vez mais, suas condições de "navegabilidade" nos meandros do mundo do trabalho. Esta situação se mostrou mais dramática com os formandos de acordo com a reforma preconizada pela Lei Federal nº 5692/61,<sup>3</sup> e de acordo com as diretrizes ditadas pelo Parecer nº 45/72,<sup>4</sup> do extinto Conselho Federal de Educação, com um curso de 2º grau de caráter profissionalizante que, salvo honrosas exceções, não preparava os seus alunos nem para o exercício da profissão e nem para a continuidade de seus estudos.

Em nosso parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, o Parecer CNE/CEB nº 16/99,<sup>5</sup> já enfatizávamos, em seu item 5, sobre "educação profissional de nível técnico", que o exercício profissional de atividades de nível técnico vem sofrendo grande mutação. Ao técnico formado com base nas diretrizes curriculares apoiadas no Parecer CFE nº 45/726 era exigida, ao lado da educação geral de 2º grau, predominantemente, formação específica em uma dada Habilitação Profissional. Em geral, um técnico não precisaria transitar por outras atividades ou setores diversos do de sua formação, mesmo que pertencesse à mesma área profissional. Hoje, a situação é diferente. O mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado no desenvolvimento de competências por área profissional. Torna-se cada vez mais essencial que o técnico tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva. Um competente desempenho profissional exige domínio do seu "ofício" associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para aprender, aprender a aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, portanto, estão centradas no conceito de competências por área profissional. Do técnico será exigido tanto uma escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente. A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que se exigem dos trabalhadores, em doses crescentes, sempre 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 5.692/717 e posteriormente regulamentada pelo Parecer CFE nº 45/72.<sup>8</sup> Essa legislação, na medida em que não se preocupou em preservar uma carga horária adequada para a educação geral, ao ser ministrada no então segundo grau facilitou a proliferação de classes ou cursos profissionalizantes soltos, tanto nas redes públicas de ensino quanto nas escolas privadas. Realizada em geral no período noturno, essa profissionalização improvisada e de má qualidade confundiu-se, no imaginário das camadas populares, com a melhoria da 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, com a 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 em processo de implantação.

O então ensino de segundo grau perdeu, nesse processo, qualquer identidade que já tivera no passado – acadêmico-propedêutica ou terminal-profissional. O tempo dedicado à educação geral foi reduzido pela metade e o ensino profissionalizante foi introduzido dentro da mesma carga horária antes destinada às disciplinas básicas, incrustado como um quisto.

É de se destacar, entretanto, que cursos técnicos de boa qualidade continuaram a ser oferecidos em instituições ou escolas especializadas em formação profissional que não restringiram os seus cursos integrados aos mínimos legalmente estabelecidos. Tais cursos, também regulados pelo mesmo Parecer CFE nº 45/729 e outros posteriores, oferecendo um currículo misto, de disciplinas de educação geral e de disciplinas profissionalizantes, conviveram com a oferta de cursos especiais de qualificação profissional, de

objetivos estritamente profissionalizantes, mais flexíveis e atentos às exigências e demandas de trabalhadores e de empresas, alguns deles já organizados com a adoção do sistema modular nos seus cursos e programas, incentivados por alguns Conselhos Estaduais de Educação.

Nas regiões em que a oferta de bom ensino de segundo grau preparatório para o vestibular era escassa, as escolas técnicas tradicionais acabaram se tornando a opção pessoal de estudos propedêuticos, distorcendo a missão dessas escolas técnicas, que reorientaram seus currículos muito mais para a continuidade de estudos que para a efetiva profissionalização técnica.

A separação entre educação profissional e ensino médio, bem como a rearticulação curricular recomendada pela LDB, permitirão resolver as distorções apontadas. Em primeiro lugar, eliminando uma pseudo-integração que não atendia as exigências para a continuidade de estudos, nem preparava para a continuidade de estudos, nem para o mercado de trabalho. Em segundo lugar, pela clareza de identificação da vocação e missão das escolas técnicas e instituições especializadas na educação profissional, articuladamente com escolas de nível médio, responsáveis por ministrar a educação geral, antes a cargo da então "dupla" missão das boas escolas técnicas.

A rearticulação curricular entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico orienta-se por dois eixos complementares: devolver ao ensino médio a missão e carga horária mínima de educação geral, que inclui a preparação básica para o trabalho, e direcionar os cursos técnicos para a formação profissional em uma sociedade em constante mutação.

Assim sendo, o ensino médio é claramente caracterizado como etapa de consolidação da educação básica e, mais especificamente, de desenvolvimento de crescente autonomia intelectual e do pensamento crítico. Objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Visa à preparação básica para o trabalho e à cidadania do educando. Capacita para continuar aprendendo e para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho e às exigências de aperfeiçoamentos posteriores, cada vez mais exigido de todos<sup>10</sup> (LDB – capítulo sobre Ensino Médio).

A preparação básica para o trabalho, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica. Esta é uma das fortes razões pelas quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB n.º 15/98)<sup>11</sup> insistem na flexibilidade curricular e na contextualização dos conteúdos das áreas e disciplinas – sendo a vida produtiva um dos contextos mais importantes – para permitir às escolas ou sistemas de ensino o trabalho com ênfases curriculares que facilitem a articulação com o currículo específico da educação profissional de nível técnico. Para dar apenas três exemplos: uma escola de ensino médio pode decidir, em sua proposta pedagógica, constituir as competências básicas que são obrigatórias nas áreas de ciências da natureza, relacionadas com as ciências da vida – biologia, química orgânica etc. Com tal ênfase, essa escola média estará avançando na preparação básica de seus alunos para o trabalho nas áreas da saúde ou da química, sem introduzir disciplinas estritamente profissionalizantes. Uma outra escola média poderá decidir acentuar as áreas de linguagens e de convivência social, enfatizando mais línguas estrangeiras, história e geografia da região, artes e sociologia, avançando assim na preparação básica de seus alunos para o trabalho nas áreas de turismo, lazer, artes ou comunicação. Outra escola média, ainda, pode incluir o desenvolvimento de projetos de estudo da gestão pública de sua cidade, o que poderá vir a ser aproveitado, depois de devida avaliação, num curso técnico da área de gestão.

Assim, a articulação entre a educação básica e educação técnica deve sinalizar às escolas médias quais as competências gerais que as escolas técnicas esperam que os alunos levem do ensino médio. Nesse sentido, tanto a LDB, em especial no artigo 41,<sup>12</sup> quanto o Decreto Federal nº 2.208/97,<sup>13</sup> estabelecem que disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no ensino médio podem ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional de técnico de nível médio. Os Pareceres CNE/CEB nºs 17/97<sup>14</sup> e 15/98<sup>15</sup> reafirmam essas disposições. Com isso, ficam mantidas as identidades curriculares próprias de cada curso (o ensino médio e a educação profissional de nível técnico), preservando-se a necessária articulação entre eles.

A iniciativa de articulação 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. Nas redes públicas cabe aos seus gestores estimular e criar condições para que a articulação curricular se efetive entre as escolas médias e técnicas.

A duração da educação profissional de nível técnico, para o aluno, dependerá: a) do perfil profissional de conclusão que se pretende e das competências exigidas, segundo projeto pedagógico da escola; b) das competências constituídas no ensino médio; c) das competências adquiridas por outras formas, inclusive no trabalho. Assim, a duração do curso poderá variar, para diferentes indivíduos, ainda que o plano de curso tenha uma carga horária mínima previamente definida para cada qualificação ou habilitação, por área profissional, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.<sup>16</sup>

Tanto a Constituição Federal quanto a atual LDB situam a educação profissional na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à Educação e o direito ao Trabalho; ou seja, o direito à Profissionalização. O mandato constitucional previsto no Artigo 227 da Constituição Federal<sup>17</sup> deve ser concretizado, na área educacional, através de toda a educação escolar, a qual "deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (§ 2º do Artigo 1º),<sup>18</sup> uma vez que toda a educação, "dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Artigo 2º),<sup>19</sup> Além da educação básica, que "tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Artigo 22),<sup>20</sup> e da educação superior, que tem entre seus objetivos, o de "formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua" (Inciso II do Artigo 43),<sup>21</sup> a LDB prevê, ainda, que todo "o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional" (Parágrafo Único do Artigo 39).<sup>22</sup>

Assim, de acordo com a atual LDB, a educação profissional, definitivamente, deixa de ser parte diversificada do ensino médio. O ensino médio é, essencialmente, "etapa final da educação básica" (Artigo 35),<sup>23</sup> que deve, entre outras finalidades, propiciar "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (Inciso II do Artigo 35).<sup>24</sup> Somente após a conclusão do ensino médio ou concomitante com o mesmo, mas sem substituí-lo e sem tomar o lugar dessa "formação geral do educando" (§ 2º do Artigo 36),<sup>25</sup> a qual tenha proporcionado ao concluinte da educação básica o necessário desenvolvimento de crescente "autonomia intelectual e pensamento crítico" (Inciso III do Artigo 35),<sup>26</sup> é que poderá haver a preparação "para o exercício de profissões técnicas" (§ 2º do Artigo 36).<sup>27</sup>

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 já destacou 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".<sup>28</sup> A melhoria da qualidade da Educação Profissional pressupõe uma Educação Básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo 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 e para cumprir as metas definidas pelo Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 10172 de 09 de janeiro de 2001)<sup>29</sup> para a Educação Técnica e Tecnológica. A preparação para profissões técnicas, de acordo com o § 2º do art. 36 da LDB,<sup>30</sup> poderá ocorrer, no nível do ensino médio, depois de atendida a formação geral do educando, na qual o mesmo se aprimora como pessoa humana, desenvolve crescente autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, dando nova dimensão à Educação Profissional, na perspectiva do direito do cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva. As prioridades educacionais do Brasil, para os próximos anos, são a da consolidação da universalização do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, na idade própria e, progressivamente, a da universalização da Educação Infantil, gratuita e de responsabilidade prioritária dos municípios, e do Ensino Médio, como progressivamente obrigatório, gratuito e de responsabilidade primeira dos estados. É essencial que se concentrem esforços na instauração de um processo de contínua melhoria da qualidade da Educação Básica, o que significa, sobretudo, preparar crianças e jovens para um mundo regido, fundamentalmente, pelo conhecimento e pela mudança rápida e constante. Importa, portanto, capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no que se refere às competências essenciais, comuns e gerais a todos os cidadãos, quanto no tocante às competências profissionais específicas.

É exatamente na concretização dessa educação profissional comprometida com resultados de aprendizagem, em termos de desenvolvimento de competências profissionais que dão conta de executar suas atividades profissionais com proficiência, de acordo com o perfil profissional planejado e comprometido pela Escola que ofereça cursos de nível técnico, que encontramos o principal desafio atual da educação profissional no Brasil.

Não se trata mais de uma educação profissional simplesmente para tirar o menor da rua, embora com ela também se possa tirar o menor da rua. 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, em condições de desenvolver um trabalho profissional competente. O compromisso atual da escola técnica é com o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais. Essa é, sem dúvida, uma das orientações centrais desta atual LDB, que deslocou a ênfase das atividades de ensino para os resultados da aprendizagem, do direito de ensinar para o direito de aprender.

As atividades de ensino deverão ser avaliadas pelos resultados de aprendizagem. Só tem sentido a existência de uma escola e o seu trabalho educacional, em função da aprendizagem dos alunos. Para caracterizar adequadamente as novas ênfases propostas pela LDB, eu diria, radicalizando, que o negócio do professor não é ensinar. O negócio do professor é provocar a aprendizagem dos alunos, é motivar e animar o processo de aprendizagem. Por isso é que ele ensina. O ensino é a ferramenta que o professor utiliza para que os seus alunos aprendam. É por isso que ele tem que buscar novas ferramentas, novas tecnologias de ensino e novas metodologias, as mais adequadas à aprendizagem dos seus alunos e ao desenvolvimento de competências profissionais.

A escola profissional só faz sentido existir 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 n.º 4/99, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação,<sup>31</sup> 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 vida profissional, que exigem respostas sempre originais e criativas.

O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento de competências para a cidadania e para o trabalho são os compromissos centrais de qualquer escola. De modo especial, é o compromisso central de uma escola técnica, que tem por obrigação ser o centro de referência tecnológica na área profissional em que atua e na região onde se situa, para trabalhadores, empregadores e estudiosos. O compromisso da educação profissional é essencialmente com o desenvolvimento de competências profissionais, com crescente grau de autonomia intelectual, em condições de dar respostas adequadas aos novos desafios da vida profissional. Esse é o grande compromisso de qualquer escola técnica. O compromisso central da escola técnica e que orienta toda a reforma da Educação Profissional no Brasil educacional gira em torno da noção de competência profissional.

Costumo dizer que os artigos 12 e 13 constituem a espinha dorsal da nova LDB.<sup>32</sup> Dispõem eles sobre as incumbências das escolas e dos docentes. A expressão da autonomia da escola é o seu projeto pedagógico, que deve ser concebido, elaborado, construído, executado e avaliado com a efetiva participação dos docentes. Da mesma maneira que os artigos 12 e 13 se constituem na medula da atual LDB, o artigo 6º da Resolução CNE/CEB n.º 04/99,<sup>33</sup> do Conselho Nacional de Educação, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, constitui a espinha dorsal da reforma da Educação Profissional. Competência Profissional é entendida pelo Conselho Nacional de Educação como sendo aquela capacidade pessoal de "mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores, objetivando um desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho".<sup>34</sup>

Quem procura uma escola técnica, procura o quê? Procura conhecimentos, habilidades e valores que o conduzam à competência profissional para um exercício profissional competente. E é isso que a escola deve garantir e é exatamente isso o que mudou radicalmente na reforma da educação profissional no Brasil.

Qual era o compromisso da escola quando decidia organizar um curso técnico, de acordo com a legislação anterior? Ela deveria procurar, primeiro, identificar os mínimos profissionalizantes definidos pelo antigo Conselho Federal de Educação, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação à época, que era a Lei Federal nº 5692/71.<sup>35</sup> Para todas as habilitações profissionais havia um rol de mínimos curriculares. Aliás, essa cultura de mínimos curriculares no Brasil é antiga. A Lei Orgânica do Ensino Profissional já definia, na década de quarenta, com precisão, as disciplinas que deveriam ser desenvolvidas e os conteúdos que deveriam ser cumpridos nas escolas profissionais, até porque as escolas profissionais daquela época estavam voltadas muito mais para preparar as pessoas para a atuação operacional em postos de trabalho. O treinamento operacional para a execução técnica das tarefas profissionais constituía a essência da formação profissional à época.

Na atual estrutura, por outro lado, essa situação alterou-se profundamente. Agora um aluno que se forma na área contábil, por exemplo, antes de ser um técnico de contabilidade, tem que ser um profissional da área de gestão, que integra uma equipe de trabalho da área de gestão. Ele participa, efetivamente, da gestão e da administração da sua empresa, e aí é que ele leva a sua contribuição como técnico de contabilidade, não se fixando exclusivamente nos estreitos limites da contabilidade, ou da ótica, ou da enfermagem, ou da informática. É essencial que o profissional tenha essa visão ampla dos processos produtivos e da prestação de serviços, que transcenda o posto de trabalho e suas necessidades. É uma questão de sobrevivência profissional, pois os postos de trabalho estão se alterando contínua e profundamente.

Dizem que não temos, ainda, idéia sobre grande parte da tecnologia que utilizaremos por volta de 2010. Basta analisarmos, por exemplo, o uso que fazemos hoje do telefone celular, que não se consegue desligar nem em palestras, missas, nada, como se fizesse parte da vida do indivíduo e fosse impossível viver sem ele. Imaginem o uso que nós fazemos hoje da Internet, coisa inimaginável poucos anos atrás. Hoje, pela Internet e pelos modernos meios de comunicação, temos acesso às informações de todo o planeta praticamente em tempo real.

O nosso desafio não é mais o da democratização da informação. A informação está sendo cada vez mais democraticamente colocada à disposição de todos. O desafio agora é o da geração do conhecimento, o que significa transformar essa informação em conhecimento. O risco atual é o de pertencermos a uma sociedade muito bem informada, porém ignorante, que não sabe o que fazer com a informação, que é só informação e não conhecimento das pessoas.

Mas já não basta o conhecimento. É essencial que a pessoa também tenha condições de mobilizar esses 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. O grande desafio da escola técnica não é fazer com 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, articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e valores para um exercício profissional competente. Em suma, que ele detenha o conhecimento tecnológico e o saber profissional que informa a sua prática.

Quando se fala em competências profissionais, se fala também em termos de competências básicas, que deverão ser garantidas pelo ensino médio, como etapa de consolidação da educação básica, de preparação básica do cidadão para a cidadania e para o trabalho. Essas competências básicas, assim adquiridas, poderão ser aproveitadas, também, na educação profissional, até o limite de 25%. Isto é um limite imposto pelo Decreto Federal nº 2208/97,<sup>36</sup> apenas para evitar que se implante a Lei Federal nº 5692/71 extemporaneamente, com uma defasagem de mais de trinta anos.

Além dessas competências básicas, há ainda as competências gerais, comuns a todos os técnicos em suas respectivas áreas profissionais e as competências específicas próprias de cada habilitação profissional. Essas competências específicas de cada habilitação profissional, entretanto, não se resumem às competências técnicas específicas. Essas competências técnicas exigem o correspondente conhecimento tecnológico e o cultivo de valores da cultura do trabalho. Integram a natureza da educação profissional não apenas as

técnicas de trabalho, mas, também, o respectivo conhecimento tecnológico e os valores inerentes à cultura do trabalho.

O que está na essência da reforma da educação profissional proposta pela atual LDB é, em primeiro lugar, uma desvinculação e, ao mesmo tempo, uma re-articulação entre educação profissional e educação básica. Educação profissional não é educação básica. Educação profissional não é parte diversificada do ensino médio. Ela complementa e se assenta sobre uma sólida educação básica. É importante, para uma efetiva profissionalização, que tenhamos uma educação básica de boa qualidade, isto é: um ensino fundamental de boa qualidade e um ensino médio de boa qualidade, enquanto consolidação da educação básica. Portanto, ao mesmo tempo em que ela está desvinculada da educação básica, ela se articula com a educação básica, na medida em que depende diretamente de uma sólida educação básica.

A escola técnica, como sempre tenho dito, deverá se tornar centro de referência tecnológica na área profissional na qual atua e para a região geográfica onde está situada. Ou, então, não faz sentido continuar existindo como escola técnica. Como no velho provérbio português, "quem não tem competência, não se estabeleça". É essencial, repito, que a escola técnica seja um centro de referência tecnológica na sua área de atuação e na região onde está situada. Para que isto aconteça, ela deve ser uma escola técnica comprometida com resultados. Esta é a nova cultura estabelecida pela atual LDB, na qual o currículo é meio; importante, mas meio, objetivando desenvolver competências profissionais e a capacidade de aprendizagem com crescente grau de autonomia intelectual.

Toda escola que pretenda promover a educação profissional deve ser organizada em função dos resultados de aprendizagem e do desenvolvimento de competências profissionais. Ela deve estar comprometida com os resultados de aprendizagem a serem assegurados à sua clientela. É direito dos clientes da escola, sejam empregadores, alunos ou pais dos alunos menores conhecer a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e, mais, cobrar os resultados obtidos, cobrar a sua execução. Ninguém vai à escola para não aprender. Por isso mesmo a avaliação da aprendizagem, na ótica da atual LDB, não deve ser realizada para reprovar, mas sim como avaliação diagnóstica, com vista à progressão contínua, a medir o grau de aprendizagem dos seus alunos, para conseguir melhores resultados de aprendizagem, e colocar os alunos num patamar superior de aprendizagem e de desenvolvimento de competências profissionais.

Quem procura uma escola técnica procura conhecimentos, habilidades, 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 da 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 educando, de modo a 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, é necessário que a escola faça um plano de curso que possibilite múltiplas entradas e saídas, para a qualificação, a habilitação e a especialização profissional. É importante que ela planeje os seus cursos não fechados apenas em habilitações específicas voltados para postos de trabalho, mas que pense e articule o seu currículo por área profissional, dando chances para que o aluno tenha condições de planejar o seu próprio itinerário de profissionalização.

É essencial que uma escola que planeje oferecer um curso de técnico de contabilidade, por exemplo, não pense apenas na habilitação específica de técnico em contabilidade, mas que faça um profundo estudo, com sua equipe de trabalho, da área de gestão e vejam quais os itinerários possíveis para profissionalização na área de gestão, relacionados com os setores contábil e financeiro, que ofereça uma educação profissional aberta, que possibilite às pessoas, trabalhadores e alunos, ter condições de construir, com o auxílio da escola, os seus próprios itinerários de profissionalização. Com isso, empresas, por sua vez, poderão contar com trabalhadores habituados a desenvolver competências profissionais e articular conhecimentos, habilidades e valores para colocá-los em ação na hora em que for preciso para responder aos desafios da sua vida profissional, de modo original e criativo. Para tanto, as escolas devem oferecer cursos mais contextualizados e inovadores à sua clientela, pois a Escola Técnica, agora, está livre para atualizar permanentemente seus



cursos e currículos.

Antes, ao se questionar alguma escola por que ainda mantinha, por exemplo, mecanografia no curso de Contabilidade ou Processamento de Dados, ela respondia que era ordem do Conselho Federal de Educação; era o mínimo curricular que deveria ser obedecido. Agora, não. A competência para atualizar os seus currículos é da própria escola, e só da escola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais, orientada pelos seus supervisores, pelos estudos disponíveis, pelos próprios planos de curso "dos seus concorrentes" disponibilizados na Internet etc. Mas é importante, para tanto, que a escola estude, com sua equipe de trabalho, e assuma suas responsabilidades em relação ao processo educativo na formação de profissionais competentes, porque o cerne da nova educação profissional é o desenvolvimento de competências profissionais. O currículo escolar é o meio que a escola utiliza para atender a esses objetivos, de acordo com o perfil profissional de conclusão por ela proposto.

Tudo isto será possível apenas quando os docentes do curso tiverem condições de um exercício profissional pleno, a partir do próprio projeto pedagógico, e não forem estes meros repassadores de aulas planejadas por outros. É direito e dever dos professores, de acordo com os Artigos 12 e 13 da atual LDB,<sup>37</sup> participar da concepção, elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola. Não é só dever, é direito também. E com isso ganha toda a sociedade brasileira, na medida em que adquire melhores condições de competitividade internacional pela profissionalização de pessoal competente e cada vez mais autônomo no dia-a-dia do seu exercício profissional.

O paradigma antigo era o de matérias pré-definidas como mínimos curriculares. Era isso que orientava a antiga educação profissional. O paradigma novo a orientar a nova educação profissional é de que o currículo é o meio para se desenvolver competências profissionais e aprender a aprender, com crescente grau de autonomia intelectual. Toda a organização da escola técnica é o meio para se desenvolver competências profissionais. A escola deve estar irremediavelmente comprometida com o perfil profissional de conclusão. Antes de a escola lançar o seu curso, ela deve ter muita clareza de qual profissional deseja formar, e qual o perfil desse profissional. É com esse perfil que ela vai se comprometer e é para dar conta desse perfil que vai organizar seu currículo escolar. A organização curricular toda deverá estar comprometida com resultados de aprendizagem e com o desenvolvimento de competências profissionais que dêem conta desse perfil profissional desejado. Esses planos de curso, autorizados e disponibilizados na Internet no site do MEC,<sup>38</sup> estarão à disposição de todos, para que se conheça o projeto pedagógico, o plano de curso da escola, e se cobre a sua execução. Este é um direito garantido à clientela da escola.

Quais são os passos para a escola organizar o seu currículo de curso profissional de nível técnico segundo essa nova orientação? No paradigma da legislação antiga era fácil, bastava procurar o parecer do Conselho Federal de Educação que instituía a habilitação, ver quais eram os componentes curriculares mínimos e organizá-lo a partir daqueles mínimos. Agora é bem mais complicado, por conta da autonomia garantida pela LDB para que a escola defina, execute e avalie o seu projeto pedagógico (Artigos 12 e 13).<sup>39</sup> É claro que o preço da autonomia é a responsabilidade e o trabalho sério, realizado diuturnamente. A expressão da autonomia da escola é o seu projeto pedagógico, responsabilidade inalienável da sua equipe de trabalho.

O primeiro passo, agora, para se organizar o currículo para a oferta de cursos técnicos, está na definição do projeto pedagógico da escola - qual é a missão da escola, para que ela existe. Se for uma escola técnica, tem que se constituir num centro de referência tecnológica na sua área de atuação e na região em que está situada. Definido o projeto pedagógico, o segundo passo é a definição dos perfis profissionais de conclusão pretendidos para cada curso, definindo-os a partir de itinerários de profissionalização. Definir que profissionais a escola pretende formar, em que área, em que ocupações dentro dessa área. Definir como articular os vários perfis das várias ocupações, para que as pessoas tenham condições de navegabilidade no mundo do trabalho e não fiquem presos na bitola de uma única ocupação. Não se trata mais de preparação para o posto de trabalho, mas de preparação profissional para o mundo do trabalho, numa área profissional na qual cada especialidade deve ser entendida e articulada num contexto mais amplo, da área profissional.

O terceiro passo é intimamente articulado com o segundo. Na prática, são até coincidentes. Trata-se da definição das competências profissionais que deverão ser desenvolvidas para o perfil profissional definido. Aqui cabe um lembrete: quando a escola for trabalhar com uma ocupação regulamentada terá de tomar cuidado, também, com a respectiva lei do exercício profissional, que define as atribuições do profissional, as quais deverão ser consideradas na definição do perfil profissional de conclusão. Quer dizer que o perfil

profissional previsto deve dar conta também daquelas atribuições definidas na Lei do exercício profissional. A Lei do exercício profissional não define competências - define atribuições profissionais. A escola é que vai ter que definir, com clareza, que competências profissionais devem ser desenvolvidas para atender àquele perfil e, inclusive, daquelas atribuições profissionais definidas em lei.

Considerando-se que a competência é a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores para atender as exigências e requerimentos da vida profissional, temos o quarto passo: identificação dos conhecimentos, das habilidades e dos valores a serem trabalhados pedagogicamente pelas escolas, para desenvolver aquelas competências profissionais que produzam o perfil com o qual a escola se comprometeu, em termos de projeto pedagógico. É este o momento em que a escola vai definir quais são os componentes curriculares, organizados por meio de disciplinas, recortes do conhecimento pedagogicamente ordenados, ou de acordo com "outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar" (Artigo 23 da LDB),<sup>40</sup> nos termos do projeto pedagógico da escola, com a consciência de que o conhecimento não cabe nos estreitos limites de uma disciplina ou de um componente curricular. O conhecimento é necessariamente interdisciplinar, global, holístico, transdisciplinar.

Os conhecimentos interagem, ou seja, a disciplinarização é um mero arranjo pedagógico e metodológico para se conseguirem melhores resultados de aprendizagem. Se esse arranjo não estiver dando certo, deve ser trocado. A escola tem que buscar descobrir, com clareza, qual a melhor organização curricular para trabalhar esses conhecimentos, essas habilidades e esses valores, para desenvolver competências profissionais que atendam o perfil profissional com o qual ela se comprometeu: deve refletir profundamente sobre o compromisso que ela está assumindo com os seus alunos até o final do curso.

É preciso deixar bem claro que a organização curricular por disciplinas ou por projetos ocorre depois de identificado com clareza que conhecimentos, que habilidades e que valores devem ser trabalhados pela escola para desenvolver aquelas competências profissionais exigíveis e não apenas para garantir o emprego do professor A ou B. O emprego do professor A ou B pode ser garantido de outra maneira, não apenas lhe dando um lugar no arranjo curricular da escola, que deverá ser, necessariamente, interdisciplinar.

O último passo é a elaboração completa do plano de curso, nos termos da Resolução CNE/CEB n.º 04/9941 que, uma vez aprovado pelo respectivo sistema de ensino, será disponibilizado na Internet, no portal do MEC, no endereço: [www.mec.gov.br/proep](http://www.mec.gov.br/proep). Esta é a orientação básica para a organização curricular da nova Educação Profissional a partir da atual LDB, a Lei Darcy Ribeiro de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A LDB reservou um espaço privilegiado para a Educação Profissional. Ela ocupa um capítulo específico dentro do título amplo que trata dos níveis e das modalidades de educação e ensino, sendo considerada como um fator estratégico de competitividade e de desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. Além disso, a Educação Profissional articula-se, de forma inovadora com a Educação Básica e passa a ter um estatuto próprio, moderno e atual, tanto no que se refere à sua importância para o desenvolvimento econômico e social quanto na sua relação com os vários níveis da educação escolar.

A independência entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, como já registrou o Parecer CNE/CEB n.º 17/97,<sup>42</sup> é vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico, que podem, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar, por meio de um curso técnico, está na realidade em busca de conhecimentos para uma vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica, que prepare o cidadão para o trabalho, desenvolvendo competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado de trabalho em constante mutação.

O exercício profissional de atividades de nível técnico vem sofrendo grandes transformações. Ao técnico formado com base nas diretrizes curriculares apoiadas no Parecer CFE n.º 45/7243 era exigida, predominantemente, formação específica. Em geral, um técnico não precisaria transitar por outra atividade ou setor diverso ao de sua formação, mesmo que pertencesse à mesma área profissional. Acontece que o mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo o aparecimento de um novo

modelo de educação profissional centrado no desenvolvimento de competências por área profissional. Torna-se cada vez mais essencial que o técnico tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva. Um competente desempenho profissional exige domínio do seu ofício, associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estão centradas no conceito de competências por área profissional. Do técnico será exigida tanto uma escolaridade básica sólida quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente. A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma complexa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que é exigida 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.

Para atender a essas novas exigências profissionais, num momento em que a convivência e as práticas sociais, na vida cotidiana, são invadidas, em escala crescente, por novas informações e conteúdos tecnológicos, ocorrendo um movimento de aproximação crescente entre as demandas de trabalho e as da vida pessoal, cultural e social, o novo paradigma que emerge para a nova educação profissional é o do desenvolvimento de competências profissionais. Este é o novo paradigma curricular proposto pela LDB, explicitado no Parecer CNE/CEB n.º 16/9944 e regulamentado pela Resolução CNE/CEB n.º 04/9945 e por Indicações, Pareceres, Resoluções e Deliberações dos Conselhos Estaduais de Educação, como é o caso da Indicação CEE/SP n.º 08/2000,46 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

O que significa organizar o currículo da nova Educação Profissional centrando-o no desenvolvimento de competências? Significa, essencialmente, um compromisso da Escola para com os resultados do seu trabalho, em termos de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem de seus alunos. Significa que cada aluno tenha condições de "continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (Inciso II do Artigo 35).47 Significa que o cidadão trabalhador deve ser conduzido "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (Artigo 39).48 Implica um correto entendimento do conceito de competência e de como utilizá-lo como novo paradigma de organização curricular, uma vez que não existem mais os tradicionais "mínimos curriculares" por habilitação profissional instituída pelo Parecer CFE n.º 45/72 e seguintes.49 A nova orientação curricular ditada pela Resolução CNE/CEB n.º 04/99,50 e pelo Parecer que a acompanha, o Parecer CNE/CEB n.º 16/99,51 não inclui mais os tais "mínimos curriculares", mas sim um "conjunto articulado de princípios, critérios, (...) competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos Sistemas de Ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico" (Artigo 2º da Resolução CNE/CEB n.º 04/99),52 que organiza a nova educação profissional "por áreas profissionais" (Artigo 5º),53 centrada na noção de "competência profissional". A espinha dorsal das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico está no entendimento de competência profissional como sendo "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho" (Artigo 6º).54

O conceito de competência profissional 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 crescente autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática e em condições de monitoramento do próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

A educação profissional de nível técnico, de acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 16/99,55 abrange a habilitação profissional e as correspondentes especializações e qualificações profissionais, inclusive para atendimento ao menor na condição de aprendiz, conforme disposto na Constituição Federal e em legislação específica. Para os aprendizes, torna-se efetiva a possibilidade descortinada pelo Parecer CNE/CEB n.º 17/97,56 de cumprimento da aprendizagem também no nível técnico da educação profissional, considerando-se a flexibilidade preconizada na atual legislação educacional, associada à universalização do ensino fundamental e à progressiva regularização do fluxo nessa etapa da educação básica.

Além de englobar a habilitação e as correspondentes qualificações e especializações, a educação profissional de nível técnico compreende, também, etapas ou módulos sem terminalidade e sem certificação profissional, os quais objetivam apenas proporcionar adequadas condições para um melhor proveito nos estudos subsequentes de uma ou de mais habilitações profissionais, em estreita articulação com o ensino médio como, por exemplo, um módulo inicial destinado à equalização de conteúdos básicos indispensáveis ao desenvolvimento das competências profissionais requeridas pelo perfil profissional de conclusão de curso oferecido.

A educação profissional de nível técnico abrange, ainda, cursos ou módulos complementares de especialização, aperfeiçoamento e atualização de pessoal já qualificado ou habilitado nesse nível de educação profissional. São formas de complementação da própria qualificação ou habilitação profissional de nível médio, intimamente vinculadas às exigências e realidades do mercado de trabalho.

Os cursos de educação profissional de nível técnico, planejados de acordo com os artigos 12 e 13 da LDB,<sup>57</sup> com a efetiva participação dos docentes, quaisquer que sejam eles, em sua organização, deverão ter como referência básica, no planejamento curricular, o perfil do profissional que se deseja formar, considerando-se o contexto da estrutura ocupacional da área ou áreas profissionais, a observância das diretrizes curriculares nacionais definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e os referenciais curriculares por área profissional, produzidos e difundidos pelo Ministério da Educação. Essa referência básica deverá ser consideradaintanto para o planejamento curricular dos cursos, quanto para a emissão dos certificados e diplomas, bem como dos correspondentes históricos escolares, os quais deverão explicitar as competências profissionais obtidas. A concepção curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão proposto pela própria escola.

Outro aspecto que deve ser destacado para o planejamento curricular é o da prática. Na educação profissional, embora óbvio, deve ser repetido que não há dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente à 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.

A prática profissional constitui e organiza o currículo, devendo ser a ele incorporada no respectivo plano de curso. Inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições. Assim, as situações ou modalidades e o tempo de prática profissional deverão ser previstos e incluídos pela escola na organização curricular e, exceto no caso do estágio profissional supervisionado, na carga horária mínima do curso. A duração do estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o curso, conforme determina a Resolução CNE/CEB nº 04/99.<sup>58</sup>

É essencial enfatizar que um exercício profissional competente implica um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com crescente grau de autonomia intelectual e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética.

Estas demandas em relação às escolas que oferecem educação técnica são, ao mesmo tempo, muito simples e muito complexas e exigentes. Elas supõem pesquisa, planejamento, utilização e avaliação de métodos, processos, conteúdos programáticos, arranjos didáticos e modalidades de programação em função de resultados. Espera-se que essas escolas preparem profissionais que tenham aprendido a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, que incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber.

1 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Documenta, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no DOU de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Art. 39.

2 Id. *ibid.*, Art. 39.

3 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5. 692, 11 de agosto de 1971. Brasília: Departamento do Ensino Médio, [199-]. 26 p. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

4 CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. 45, aprovado em 12 de janeiro de 1972. Documenta, Brasília, n. 134, p. 107-155, jan. 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2. grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

5 CONSELHO 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.

6 CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. 45, aprovado em 12 de janeiro de 1972. *op. cit.*

7 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5. 692, 11 de agosto de 1971. *op. cit.*

8 CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. 45, aprovado em 12 de janeiro de 1972. *op. cit.*

9 Id. *ibid.*

10 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *op. cit.*

11 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Câmara de Educação Básica. Parecer 15, de 01 de junho de 1998. Documenta, Brasília, n. 441, 3-71, jun., 1998. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

12 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *op. cit.*, Art. 41.

13 BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

14 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Câmara de Educação Básica. Parecer 17, de 03 de dezembro de 1997. Documenta, Brasília, n. 435, 29-37, dez., 1997. Dispõe sobre as diretrizes operacional para a educação profissional em nível nacional.

15 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Câmara de Educação Básica. Parecer 15, de 01 de junho de 1998. op. cit.

16 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. op. cit.

17 BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 25. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2000. 307 p. (Saraiva de Legislação). Art. 227.

18 Id. *ibid.*, Art. 1º, § 2º.

19 Id. *ibid.*, Art. 2º.

20 Id. *ibid.*, Art. 22.

21 Id. *ibid.*, Art. 43, Inciso II.

22 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. op. cit., Art. 39, § único.

23 Id. *ibid.*, Art. 35.

24 Id. *ibid.*, Art. 35, Inciso II.

25 Id. *ibid.*, Art. 36, § 2º.

26 Id. *ibid.*, Art. 35, Inciso III.

27 Id. *ibid.*, Art. 36, § 2º.

28 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. op. cit.

29 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 [online]. [capturado em 01 outubro 2001]. 51 f. Disponível: <http://www.senado.gov.br>.

30 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. op. cit., Art. 36, § 2º.

31 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CEB 4/99, aprovado em 08 de dezembro de 1999. Documenta, Brasília, n. 459, p. 277-306, dez. 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. Art. 6º.

32 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. op. cit., Art. 12, 13.

33 CONSELHO NACIONAL DE EDUCACAO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CEB 4/99, aprovado em 08 de dezembro de 1999. Documenta, Brasília, n. 459, p. 277-306, dez. 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. Art. 6º.

34 Id. *ibid.*, Art. 6º

35 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5. 692, 11 de agosto de 1971. op. cit.

36 BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

37 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. op. cit., Art. 12, 13.

38 MEC site [www.mec.gov.br/proep](http://www.mec.gov.br/proep)

39 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. op. cit., Art. 12, 13.

40 Id. *ibid.*, Art. 23.

41 CONSELHO NACIONAL DE EDUCACAO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CEB 4/99, aprovado em 08 de dezembro de 1999. op. cit.

42 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 17, de 03 de dezembro de 1997. op. cit.

43 CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. 45, aprovado em 12 de janeiro de 1972. op. cit.

44 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. op. cit.

45 CONSELHO NACIONAL DE EDUCACAO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CEB 4/99, aprovado em 08 de dezembro de 1999. op. cit.

46 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. (São Paulo.) Indicação CEE Nº 08/2000 CEF/CEM, aprovada em 05 de julho de 2000. Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível: <http://www.ceesp.sp.gov.br/>

47 Id. *ibid.*, Art. 35, Inciso II.

48 Id. *ibid.*, Art. 39.

49 CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. 45, aprovado em 12 de janeiro de 1972. *op. cit.*

50 CONSELHO NACIONAL DE EDUCACAO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CEB 4/99, aprovado em 08 de dezembro de 1999. *op. cit.*

51 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. *op. cit.*

52 CONSELHO NACIONAL DE EDUCACAO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CEB 4/99, aprovado em 08 de dezembro de 1999. *op. cit.*, Art. 2º.

53 Id. *ibid.*, Art. 5º.

54 Id. *ibid.*, Art. 6º.

55 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. *op. cit.*

56 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Câmara de Educação Básica. Parecer 17, de 03 de dezembro de 1997. *op. cit.*

57 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *op. cit.*, Art. 12, 13.

58 CONSELHO NACIONAL DE EDUCACAO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CEB 4/99, aprovado em 08 de dezembro de 1999. *op. cit.*

\* Professor. Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do MEC. Relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.

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



# Design Centrado no Usuário e Diálogo Clientes-Organizações através de Interfaces na Web

Luiz Carlos Agner\*

Anamaria de Moraes\*\*

## ABSTRACT

This article addresses theoretical concepts on Human-Computer Interaction (HCI) and discusses methods of improving the presence of organizations in the World Wide Web. The objective of this theme is to optimize the dialogue with the online customers, considering their goals, necessities and tasks as well as their previous experience with computers.

Key-words: Web, Design, Human-Computer Interaction, Ergonomics, Usability

## Introdução

Este texto busca agregar aos processos de Web Design o aporte teórico da Ergonomia e da Interação Humano-Computador (HCI), e pretende dar ênfase aos diversos perfis de usuários de computadores, com base na literatura existente. Baseia-se em dissertação de mestrado em Design para a PUC-Rio (AGNER, 2002).<sup>1</sup>

Sabe-se que, nos primeiros dias da Televisão, era necessário ser um especialista para fazer o aparelho funcionar, o que hoje nos parece bastante inusitado. Algo semelhante tem ocorrido com a informática. Nos anos 70 e 80, os sistemas informatizados eram inoperáveis por pessoas sem competência específica. A única solução era uma profunda adaptação do homem ao sistema. A partir da década de 90, houve uma gigantesca popularização da informática, com a World Wide Web.

Atualmente, várias pessoas têm problemas ao digitar URLs, frustram-se com downloads demorados e podem ficar desorientadas com mensagens de erro ou cookies. Se, por um lado, mais e mais indivíduos têm se agregado à audiência da tecnologia da informação, por outro lado, observa-se que alguns têm somente conhecimentos rudimentares de computação.

O mercado de trabalho não permite mais que trabalhadores fiquem de fora da revolução da informação. É para a totalidade de cidadãos que as organizações devem direcionar os seus portais institucionais, visando a alcançar a universalização e a evitar exclusões - e para isso elas devem trabalhar. É importante assegurar que parcelas cada vez maiores da população possam ser incluídas na sociedade da informação e possam se beneficiar de suas tecnologias (como a educação a distância, o comércio on-line etc).

Se a Internet é considerada a nova plataforma crítica do comércio, da comunicação e da informação, os olhos agora voltam-se para as equipes interfuncionais que têm emergido dentro das organizações. Empresas progressistas procuram colocar juntas várias disciplinas - como tecnologia, marketing e design - para gerar

inovações. Formam equipes com competências multidisciplinares, visando à capacidade de criar estratégias corporativas eficazes para aplicação na web, e que, efetivamente, alcancem os seus clientes on-line.

Desenvolver um web site é tarefa que pode trazer muitas conseqüências para as organizações, no tocante a relações públicas, pessoal e orçamento, entre outras. Muitos sites começam a partir de esforços de pequenas equipes, que trabalham isoladamente de seus pares na organização, sem considerar totalmente os seus objetivos dentro da missão da empresa. O resultado gera sites mal planejados, órfãos, sem os adequados recursos financeiros e humanos.

No âmago dessas questões, percebe-se que o design de interfaces pode se tornar algo complexo. Uma estratégia que funciona bem para um site pode estar totalmente errada para outro. Um site somente será bem-sucedido se ele der suporte adequado às intenções, ao comportamento e aos objetivos do seu usuário real. Esta é a idéia do design centrado no usuário.

## Configuração de equipes de Web Design

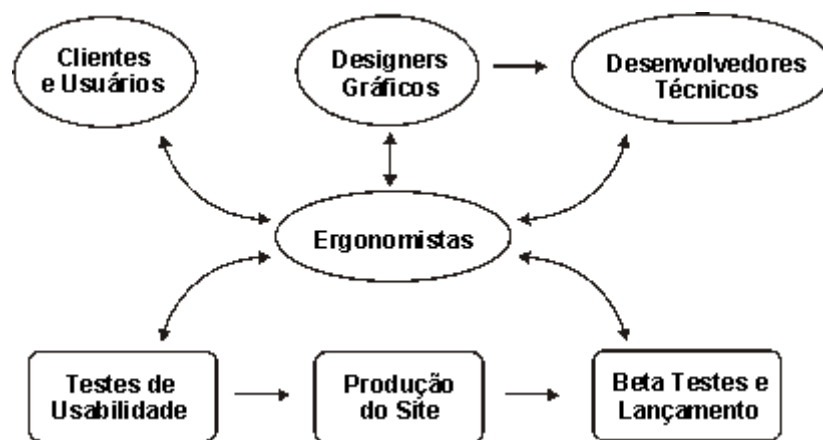


FIGURA 1 - Modelo de interações entre membros de equipes interfuncionais de desenvolvimento de Web sites, baseado em BISHU (2000).<sup>3</sup>

Segundo BISHU (2000),<sup>2</sup> no processo de design de sites, a facilidade da interação com o usuário é a palavra-chave e o membro da equipe com papel central para garantir a facilidade de uso é o ergonomista. O ergonomista assegura a integração entre os membros da equipe e garante que o processo de design seja consistente com o modelo de interação do usuário (figura 1).

Todo web site deve ser primeiro planejado. Antes de criá-lo, deve-se identificar recursos financeiros, técnicos e humanos para o acompanhamento do projeto, para o seu desenvolvimento, para a sua atualização e para a promoção. Perguntas básicas deveriam ser respondidas, antes de lançá-lo. Por exemplo: 'foram realizadas pesquisas para saber se o público-alvo deseja os serviços e informações oferecidos?' (BRASIL, 2000).<sup>4</sup>

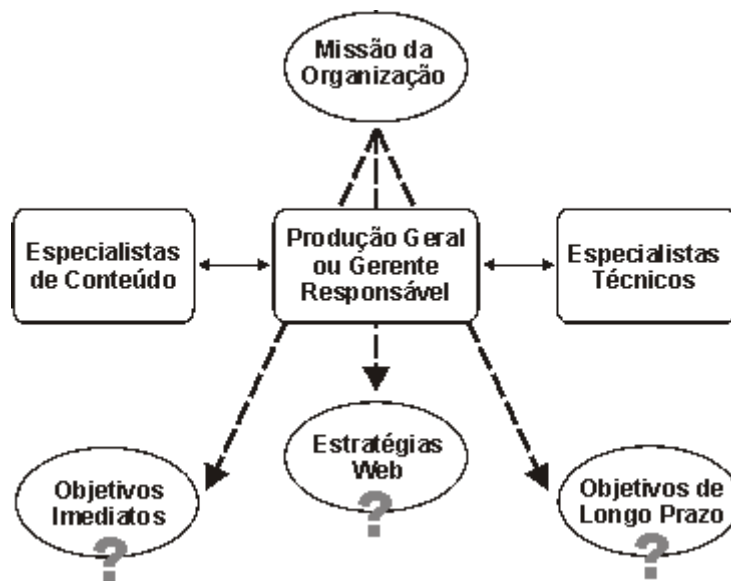


FIGURA 2 - Ilustração criada com base em perguntas a serem respondidas pelos membros da equipe de design de sites complexos, segundo LYNCH e HORTON (1999).<sup>6</sup>

De acordo com LYNCH e HORTON (1999),<sup>5</sup> grandes web sites são projetados e desenvolvidos por equipes, como especialistas de conteúdo, especialistas técnicos e um produtor geral (ou gerente) responsável pela conclusão do projeto. Perguntas essenciais devem ser respondidas, antes de se começar a trabalhar na produção de um site complexo (figura 2). Entre elas, estão as seguintes:

- Qual é a missão estratégica da organização?
- Como o site vai apoiar a missão da organização?
- Como o sucesso do site será mensurado?

NIELSEN (1995)<sup>7</sup> sugeriu que se evitassem contratar agências de publicidade. Agências ficarão felizes em desenhar um site que se parecerá com uma série de belos anúncios para revistas, mas que não terão uso pleno da interatividade.

Por outro lado, um "hacker" seria bom para criar páginas avulsas, mas incapaz de compô-las formando um site. Já especialistas de interfaces teriam ênfase exagerada na eficiência e na facilidade de aprendizado, faltando-lhes a preocupação com a sedução, uma característica cada vez mais importante.

O autor conclui que: "se ninguém é perfeito ou ideal para criar um web site, recomenda-se a abordagem da formação de equipes, com backgrounds diferentes, como o conhecimento de interfaces com o usuário e de implementação, além de pelo menos um profissional de publicidade ou comunicação tradicional."<sup>9</sup> (figura 3).

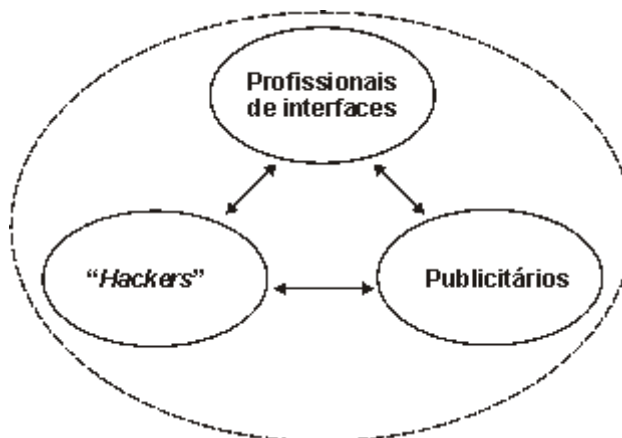


FIGURA 3 - Para NIELSEN (1995),<sup>8</sup> nem "hackers", nem profissionais de interfaces, nem publicitários são ideais para criar web sites.

Segundo SNYDER, apud MANDEL (1997),<sup>10</sup> para a criação de um web site, seria importante reunir uma equipe de quatro talentos, deixando o design/gerência no primeiro lugar (figura 4). Os quatro talentos incluiriam:

- 1 - O designer e arquiteto geral do site: é o líder da equipe. Essa pessoa deve ter a grande visão sobre o site.
- 2 - O programador. Esta pessoa entende de HTML e de quaisquer outras linguagens de programação necessárias para "dar vida" ao site.
- 3 - O designer gráfico: considerando-se a logomarca corporativa ou os elementos visuais da interface, o design gráfico estará sempre no centro da cena. Este profissional deve não-somente ter talento artístico, como conhecer as ferramentas utilizadas na atualidade.
- 4 - O quarto membro da equipe é o usuário. Sem ele, o site será apenas um monte de idéias alheias a respeito do negócio da empresa.

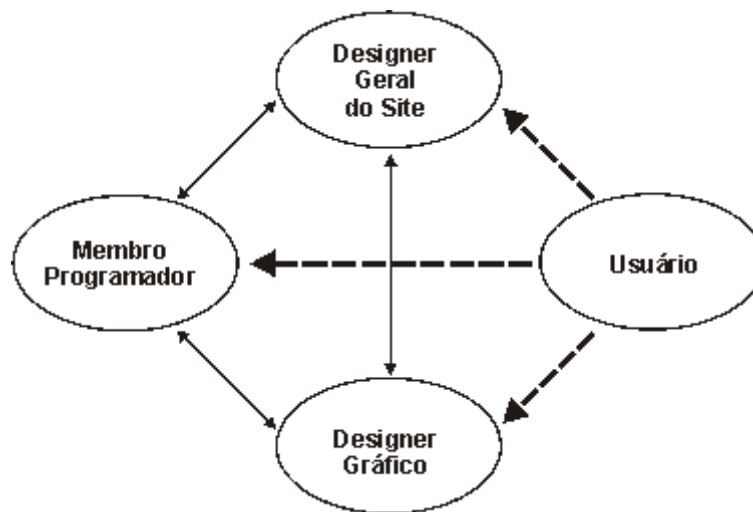


FIGURA 4 - Esquema criado com base nos quatro talentos das equipes de desenvolvimento de sites, descritos por SNYDER, apud MANDEL (1997).<sup>11</sup>

A IBM propõe um modelo matricial para o design de interfaces, em que profissionais participam de projetos específicos, ao mesmo tempo que pertencem a centros de competências, num misto de modelo centralizado e descentralizado. Os centros de competência são responsáveis por prover os profissionais de cada área com a vitalidade técnica e o desenvolvimento de suas carreiras (figura 5).

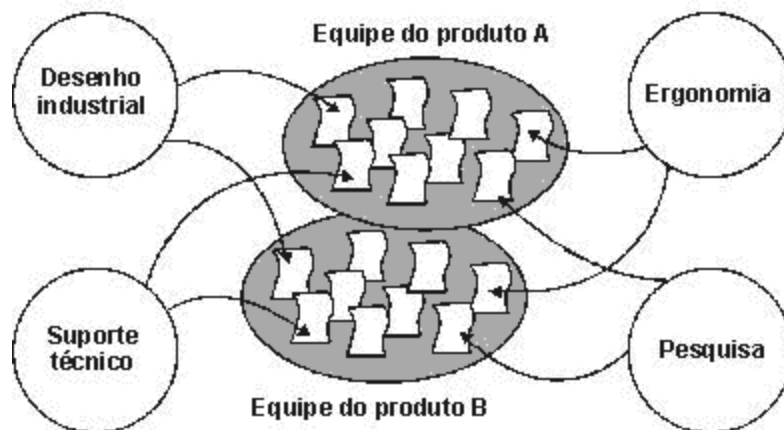
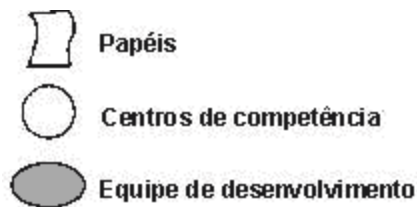


FIGURA 5 - Nessa estrutura organizacional, especialistas fazem parte de cada grupo de desenvolvimento de produto e mantem contatos com profissionais que trabalham em suas áreas disciplinares.

O efetivo desenho de interfaces com o usuário significa mais do que seguir uma lista de regras. Requer, por parte da organização, uma atitude centrada no usuário. Também requer planejamento e trabalho de desenvolvimento contínuo e processual. Segundo a MICROSOFT (2000),<sup>12</sup> a composição da equipe que vai construir a aplicação deve ser balanceada e incluir: design visual, desenvolvimento (programação), redação, ergonomia e assessoria em usabilidade. Raramente, todas essas características são encontradas em um mesmo indivíduo; portanto, é necessária a criação de uma equipe.

É importante ressaltar a importância do papel dos ergonomistas no design de interfaces. A Ergonomia tem sido a disciplina por mais tempo associada ao estudo da Interação Humano-Computador (HCI) - desde a década de 60. Embora exista um entendimento geral de que o campo de HCI é multidisciplinar, nota-se que a Ergonomia é a única disciplina associada a todos os momentos da pesquisa e do projeto de interfaces: hardware e software, modelos, tarefas, design e impactos organizacionais.

A abordagem ergonômica possibilita métodos adequados para melhorar o diálogo entre seres humanos e computadores e para facilitar a interação amigável com as máquinas - o projeto centrado no usuário.

## O Design Centrado no Usuário

MAYHEW (1994)<sup>13</sup> apresentou metodologia aplicada ao ciclo de vida de produtos de tecnologia da informação, que prevê as seguintes fases de desenvolvimento:

Fase I - Escopo: plano de projeto; perfil do usuário; definições sobre hardware e software.

Fase II - Especificação funcional: análise da tarefa; definição dos objetivos do usuário; definições sobre treinamento e documentação.

Fase III - Design: mock-up da interface; guia de estilos; detalhamento da interface com o usuário; prototipagem; planejamento de testes do protótipo; testes do protótipo da interface com o usuário.

Fase IV - Desenvolvimento: treinamento e documentação; plano de aplicação de testes de usabilidade.

Fase V - Testes/Implementação: testes com os usuários e avaliação.

Segundo o portal de desenvolvimento de interfaces da Microsoft (2000)<sup>14</sup>, o ciclo do Design Centrado no Usuário da empresa envolveria as seguintes fases:

- 1 - desenhar,
- 2 - prototipar,
- 3 - testar e
- 4 - redesenhar (refinar).

De acordo com RUBIN (1994)<sup>15</sup>, os três princípios básicos do Design Centrado no Usuário seriam os seguintes:

1 - O foco deve estar sempre no usuário e na sua tarefa - Isto significa mais do que identificar e categorizar usuários. O processo implica contato direto entre usuários e a equipe de designers, durante todo o período de vida do produto. O objetivo é coletar informações sobre clientes de modo sistemático e estruturado.

2 - A utilização do produto deve ser mensurada empiricamente - A ênfase deve estar direcionada à coleta de dados comportamentais sobre facilidade de aprendizado e uso, com usuários reais do produto.

3 - O produto deve ser desenhado, modificado e testado repetidamente - O verdadeiro processo determina a possibilidade de repensar o conceito do projeto, através de testes de modelos conceituais. Não mudanças apenas cosméticas, mas alterações profundas na própria formulação do produto.

Alguns custos estarão envolvidos na introdução desses métodos de usabilidade. Entre os custos fixos está a instalação de um laboratório para testes com os usuários.

Segundo Anna WICHANSKY (2000)<sup>16</sup>, pesquisadora da Oracle Corporation, a partir do advento da engenharia de usabilidade, nos anos 80, testes com usuários foram reconhecidos como técnica fundamental para avaliar a aceitação de sistemas. Definem-se como técnicas nas quais os usuários interagem com um produto ou sistema, em condições controladas, para realizar uma tarefa com objetivos definidos, visando à coleta de dados comportamentais. São amplamente empregados para avaliação de sites e de aplicações na Internet, na indústria de softwares, na telefonia móvel etc.

O campo tem crescido em complexidade, tamanho e importância. Uma grande especialização está emergindo, assim como em outros campos do Design. Por isso, "consultorias com artistas, designers de livros, redatores de publicidade, autores de material instrucional ou criadores de desenhos animados são aconselháveis. Os desenvolvedores de sistemas reconhecem a necessidade de empregar psicólogos conduzindo testes, sociólogos para avaliar impactos organizacionais, psicopedagogos para refinar aspectos de aprendizagem das interfaces e assistentes sociais para lidar com usuários ou gerenciar atendimento a clientes." (SHNEIDERMAN, 1998)<sup>17</sup>

# Uma lição fundamental: conhecer o usuário

De acordo com NIELSEN (2000),<sup>18</sup> a Web exige "tempo zero de aprendizagem". O mais importante é que cada serviço seja baseado na análise da tarefa dos usuários específicos, assim como em suas necessidades. Os melhores sites são aqueles que dão suporte ao modo como os seus usuários desejam abordar os problemas.

Para MAYHEW (1992),<sup>19</sup> o princípio fundamental do design de interfaces - do qual derivam todos os outros - é conhecer o usuário. O erro mais comum entre desenvolvedores seria fazer duas pressuposições: primeiro, que todos os usuários são iguais; segundo, que todos os usuários são iguais ao próprio desenvolvedor. Essas pressuposições errôneas levam às conclusões de que: primeiro, se a interface for fácil de aprender e de usar para o desenvolvedor, ela também o será para o usuário final; e, segundo, se a interface for aceitável para um ou dois usuários, ela será aceitável para todos. Nada poderia estar mais longe da verdade.

De fato, a dimensão do conhecimento e da experiência é um continuum; existe um número grande de tipos de conhecimentos e de experiências que devem ser considerados. São exemplos: o nível educacional, o nível de leitura, a digitação, a alfabetização tecnológica, a experiência na tarefa (conhecimento semântico), a experiência no sistema (conhecimento sintático), a experiência no aplicativo, a língua-mãe e o uso de outros sistemas informatizados.

Para LEULIER, BASTIEN e SCAPIN (1998),<sup>20</sup> a experiência do usuário deve ser levada em conta nos vários níveis de interações: a interface deve se adaptar a eles.

"Usuários experientes e inexperientes têm necessidades informacionais distintas. Pode ser desejável oferecer ao inexperiente uma explicação passo a passo das ações. Quanto à organização da informação, é necessário desenhar o hipertexto para os diferentes tipos de usuários e níveis de experiências. Quanto às ações, deve-se guiar o novato através de passos progressivos, permitindo aos experimentados o by-pass (salto) de certas partes do hipertexto, com caminhos múltiplos para atingir diretamente o seu destino." <sup>21</sup>

Na visão de LYNCH e HORTON (1999),<sup>22</sup> os usuários se subdividem em surfistas da Web; usuários novatos e ocasionais, usuários freqüentes (experts), e usuários internacionais. Surfistas, por exemplo, precisam de home-pages análogas a capas de revistas. Usuários novatos e ocasionais tendem a se sentir intimidados com menus de texto. Já os usuários freqüentes e experientes ficam irritados com exageros visuais: como eles têm objetivos definidos, apreciarão menus de textos detalhados e rápidos, além de engenhos de busca bem-programados e poderosos.

Segundo a MICROSOFT (2000),<sup>23</sup> técnicas de Design Centrado no Usuário foram utilizadas no desenvolvimento do sistema Windows e geraram a seguinte classificação:

- Usuários iniciantes - têm muitas dificuldades no uso do mouse, assim como em clicar e arrastar objetos na tela. Usuários iniciantes não conhecem bem a diferença entre o clique e o duplo-clique, tendo dificuldades para gerenciar o tempo necessário entre as duas ações. A administração das janelas do programa é difícil porque, muitas vezes, não se dão conta de que a alteração das janelas está representada num espaço tridimensional. Como resultado, quando uma janela encobre a outra, o iniciante pode pensar que ela não existe mais.

Esses usuários têm grandes dificuldades no gerenciamento de arquivos. A organização dos arquivos ou pastas em mais de dois níveis é de difícil compreensão porque se distancia do modelo físico. Usuários intermediários compreendem melhor as hierarquias das pastas; porém, suas dificuldades estão em mover e copiar arquivos.

- Usuários avançados (power users) querem eficiência. O desafio é prover essa eficiência na interface sem prejudicar os usuários menos experientes com complexidades. Desenvolver atalhos (shortcuts) seria a forma comum de apoiar essas necessidades. Entretanto, usuários avançados podem ser dependentes de interfaces particulares, de modo que se torna difícil para eles uma readaptação ou lidar com mudanças em uma interface conhecida.

"Diferenças culturais e geográficas também devem ser aplicadas. Por exemplo, usuários novatos e ocasionais, em alguns países, tendem a estar menos familiarizados com micros do que nos EUA. Os designers de produtos interativos devem tomar a iniciativa de compreender sua comunidade de usuários e agregar esse conhecimento, visando a obter os melhores resultados." (IBM, 2001)<sup>24</sup>

Para FLEMING (1998),<sup>25</sup> um site será bem-sucedido se ele der suporte adequado às intenções e ao comportamento do seu usuário específico. Por isso, compreender quais são essas intenções e comportamentos seria a etapa mais importante do projeto. Deve-se descobrir o que o usuário pensa, quer e como age, empregando técnicas de pesquisa como grupos de foco, entrevistas e testes de usabilidade, nos diversos pontos do processo de design.

Segundo GRIBBONS (2000)<sup>26</sup>, os padrões de usabilidade de produtos de tecnologia da informação estão mudando, assim como muda a população de usuários. O que constitui hoje uma boa interface, amanhã, ou daqui a cinco anos, será algo totalmente diferente. O autor identificou cinco grandes grupos de usuários da tecnologia, que assim descreveu:

1 - O usuário hoje - Nos anos 80, o usuário médio utilizava três a quatro pacotes de softwares corporativos; uma década depois, está utilizando oito a dez pacotes de softwares. Os programas sofrem frequentes atualizações, oferecendo mais funcionalidades. É fácil imaginar que rapidamente se atingirá o limite do indivíduo, em termos de capacidade de adaptação e de aprendizado.

2 - Funcionalmente iletrados - Os desafios mais significativos são a inabilidade do usuário funcionalmente iletrado de assumir a carga de aprender, operar e manter o sistema. Esse grupo em geral não possui a habilidade cognitiva de se ajustar a um sistema que falha em espelhar as suas necessidades. Outros problemas são a capacidade restrita de memória, a dificuldade de ler instruções impressas e a inabilidade de estruturar e organizar uma tarefa. O benefício ganho ao se atingir as necessidades dos funcionalmente iletrados seria imediatamente disseminado para todos os outros usuários.

3 - Usuários internacionais - Há alguns anos atrás, os produtores de software dos EUA passaram a obter 65% de seu faturamento de vendas internacionais. Os campos de comunicação intercultural e de Design sugerem áreas a serem desenvolvidas: padrões de leitura; simbolismo de cores; simbolismo de ícones; tradição de Design; conceituação do tempo; contextualização; e padrões de comunicação.

4 - Terceira idade - Em termos cognitivos, os mais velhos passam pela experiência de uma memória em declínio. Fisicamente, trabalhadores mais velhos têm problemas associados à perda da acuidade visual, particularmente relacionada à visualização de textos e uma habilidade decrescente em detectar cores. Esse trabalhador terá dificuldades com controle motor, o que causa problemas em mecanismos de input, como o mouse. Deve-se incluir essa parcela crescente da população nos testes de usabilidade de interfaces, o que tem sido incomum até o momento.

5 - Juventude - Padrões de comportamento pesquisados sugerem que os jovens apreendem o sistema através da interação. Beneficiam-se de uma interação multissensorial (verbal, auditiva, etc), que vai muito além da percepção corrente (baseada em controles verbais ou simplesmente gráficos). Seu aprendizado brota da interação com o sistema. Este grupo trará as maiores e revolucionárias mudanças ao conceito de usabilidade, pois cresceu profundamente condicionado pelas novas mídias.

Para MANDEL (1997),<sup>27</sup> os produtos de tecnologia da informação (de ferramentas e aplicativos até sistemas



operacionais) devem ser utilizáveis por uma vasta gama de pessoas. Assim, seria boa idéia entender quem são os usuários e onde querem chegar; dessa forma, pode-se imaginar o grau de desorientação e de frustrações que estão dispostos a agüentar, antes de desistir do sistema e partir para fazer outra coisa.

"É preciso buscar dados junto às pessoas que estão efetivamente utilizando os sistemas, não junto a pessoas que gerenciam organizações ou que possuem visão estreita sobre o que os usuários realmente fazem. Adquirem-se informações completamente díspares dos decisores, em relação às informações fornecidas pelos usuários reais dos produtos de tecnologia da informação" (MANDEL, 1997)<sup>28</sup>.

## Considerações finais

Há poucos anos, a Interação Humano-Computador (HCI) não existia como campo científico: poucas pessoas tinham acesso a computadores, utilizados somente por especialistas. O advento do computador pessoal nos anos 80 e mais recentemente da Web, nos anos 90, fez com que o número de usuários crescesse rapidamente. A partir daí, a Interação Humano-Computador (HCI) tornou-se objeto de pesquisas no mundo acadêmico.

Entretanto, por ser uma área relativamente nova, pesquisas sobre a usabilidade de sistemas interativos na Web carecem de dados empíricos. Apesar das conferências ocorridas a partir de 1994, a falta de dados empíricos impede a generalização de hipóteses. Acredita-se que uma década de experimentações e de testes de hipóteses será preciso para esclarecer questões relativas ao Web Design.

Ao contrário dos tempos do PARC (famoso centro de pesquisa da Xerox) e das interfaces gráficas da Apple, a World Wide Web está evoluindo em tempo real e os experimentos acontecem na Internet - e não em um laboratório de usabilidade, como seria o ideal. Nesse contexto, as soluções para problemas de interfaces não são óbvias: é difícil encontrar soluções que resolvam os problemas, sem criar outros.

Este artigo mostrou abordagens do processo de design de interfaces, com ênfase em equipes e nos usuários, conforme a literatura atual sobre Interação Humano-Computador (HCI). Uma conclusão importante deve ser retirada das questões apresentadas: a necessidade que tem a equipe de projetistas de colocar o seu foco nos usuários reais das interfaces e no conhecimento de seu perfil ergonômico, de seus modelos de interação e de suas tarefas.

Usuários com diferentes níveis de educação, de conhecimentos e diferentes níveis de experiência com a tecnologia da informação têm diferentes necessidades - que devem ser acomodadas pelos sistemas. Por isso, o princípio fundamental do design de interfaces é conhecer o usuário.

O modo adequado de se acessar modelos mentais dos usuários (formados por expectativas e experiências) não é através do senso comum, mas através de pesquisas. Se algumas estratégias podem funcionar muito bem para determinados sites, podem estar completamente equivocadas para outros; portanto, é preciso que as empresas e organizações aprendam a ouvir os seus usuários. Esta é a primeira lição do processo de Design Centrado no Usuário e talvez a mais importante.

### NOTAS

1 AGNER, Luiz C. Otimização do diálogo usuários-organizações na world wide web: estudo de caso e avaliação ergonômica de usabilidade de interfaces humano-computador. Rio de Janeiro: 2002. (Dissertação de Mestrado) - Departamento de Design. PUC/Rio. 2002.

2 BISHU, Ram R. Human factors of the web design process. In: IEA 2000. Human Factors and Ergonomics Society (HFES) 2000 Congress. Proceedings, San Diego, CA, p. I - 437-439.

3 Id. *ibid*.

4 BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e Tecnologia da

Informação. Guia para o desenvolvimento de websites na administração pública federal. Disponível em: <http://www.governoeletronico.gov.br>. Acesso em: 16 jan. 2001.

5 LYNCH, Patrick J.; HORTON, Sarah. *Webstyle guide: basic design principles for creating web sites*. New Haven: Yale University Center for Advanced Instructional Media, 1999. 165 p.

6 Id. *ibid.*

7 NIELSEN, Jakob. Who should you hire to design your web site? Jakob Nielsen's Alertbox. Out. 1995. Disponível em: <http://www.useit.com/alertbox/>. Acesso em: 27 jan. 2001.

8 Id. *ibid.*

9 Id. *ibid.*

10 SNYDER, Apud. MANDEL, Theo. *The elements of user interface*. New York: W. Computer; J. Wiley, 1997. 432 p.

11 Id. *ibid.*

12 MICROSOFT. *The Microsoft Windows user experience: official guidelines for user interface developers and designers*. Disponível em: <http://msdn.microsoft.com/library/>. Acesso em: 6 abr. 2001.

13 MAYHEW, Deborah J.; MANTEI, Marilyn. A basic framework for cost-justifying usability engineering. In: *COST-JUSTIFYING usability*. San Diego, CA: Academic Press, 1994. p. 9.

14 MICROSOFT. *The Microsoft Windows user experience: official guidelines for user interface developers and designers*. Disponível em: <http://msdn.microsoft.com/library/>. Acesso em: 6 abr. 2001.

15 RUBIN, Jeffrey. *Handbook of usability testing: how to plan, design, and conduct effective tests*. New York: Wiley Technical Communication Library; J. Wiley, 1994. 330 p.

16 WICHANSKY, Anna. Usability testing in 2000 and beyond. *Ergonomics*, [s.l.] v.43, n. 7, p. 998-1006, 2000.

17 SHNEIDERMAN, Ben. *Designing the user interface: strategies for effective human-computer interaction*. 3.ed. Chicago: Addison Wesley, 1998. 639 p.

18 NIELSEN, Jakob. End of web design. Disponível em:

<http://www.useit.com/alertbox/20000723.html>. Acesso em: out. 2000.

19 MAYHEW, Deborah J. *Principles and guidelines in software user interface design*. New Jersey: Prentice Hall, 1992. 610 p.

20 LEULIER, Corinne; BASTIEN, Christian J. M.; SCAPIN, Dominique. *Commerce & interactions: compilation of ergonomic guidelines for the design and evolution of web sites*. Roquencourt: Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique, 1998. 88 p.

21 Id. *ibid.*

22 LYNCH, Patrick J.; HORTON, Sarah. (1999) *op. cit.*

23 MICROSOFT. (2000) *op. cit.*

24 IBM Easy to use: user-centered design. Disponível em: <http://www.ibm.com/easy/>. Acesso em: 29

jan. 2001.

25 FLEMING, Jennifer. Web navigation: designing the user experience. Sebastopol: O'Reilly, 1998. 256 p.

26 GRIBBONS, William. The new demographic: changing our view of product usability.

Disponível em: <http://www-3.ibm.com/ibm/easy/>. Acesso em: 3 jun. 2000.

27 MANDEL, Theo. The elements of user interface. New York: W. Computer; J. Wiley, 1997. 432p.

28 Id. *ibid.*

\* Designer e ilustrador. Técnico do IBGE. Mestre em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. E-mail: [agner@ism.com.br](mailto:agner@ism.com.br)

\*\* Ergodesigner. Doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. E-mail: [moraergo@rdc.puc-rio.br](mailto:moraergo@rdc.puc-rio.br)

# Empregos Precários no Setor Terciário: estudo de trajetórias ocupacionais de trabalhadores em risco de exclusão

Noela Invernizzi

## Abstract

This article analyses the employment trajectories of 60 workers in Curitiba, PR region. All the workers interviewed had low scholar levels in regular and vocational education. This people had been engaged principally in the service sector. Their jobs and occupations had been almost precarious, characterized by low-skill requirements, short-time contracts, high job rotation and low wages. Indeed, they have frequently faced periods of unemployment. In the present work market situation, characterized by severe contraction of employments and rise of education requirements, these workers with little formal schooling face high risk of exclusion.

Key-words: Employment trajectories; Work market; Service sector; Education.

O Núcleo de Estudos sobre Reestruturação Produtiva e Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) vem desenvolvendo pesquisas sobre a população trabalhadora em situação de risco de exclusão. De um lado, as investigações estão orientadas a avaliar em que medida o nível de escolaridade e a carência ou inadequação da formação profissional estão atuando como fatores de exclusão do emprego formal em Curitiba e região. De outro lado, através de programas-piloto de formação, está desenvolvendo metodologias alternativas de formação profissional aliada à escolarização básica, visando a formas de inserção e de obtenção de renda desses trabalhadores.

Este artigo aborda as trajetórias ocupacionais de pessoas pouco escolarizadas e com precária ou nula formação profissional, que participaram dos Programas de Educação Profissional com Certificação Escolar desenvolvidos pela UFPR, contando com a parceria do Senac e do Senai, entre 1999 e 2002.<sup>2</sup> Trata-se de um estudo do mercado de trabalho que adota uma abordagem pouco convencional. Sessenta pessoas desempregadas ou subempregadas, com escolaridade inferior ao nível fundamental, foram entrevistadas e suas trajetórias no mercado de trabalho reconstruídas.<sup>3</sup> Dessa forma, foram conseguidas informações raramente disponíveis sobre as inserções mais precárias no mercado de trabalho formal, formas de subemprego e desemprego, assim como sobre o papel concreto da escolaridade no mercado de trabalho. Esse tipo de enfoque não visa, obviamente, se opor aos enfoques estatísticos, mas a oferecer informações de índole mais qualitativa que possam complementá-los.

Começamos, na primeira seção, com algumas considerações gerais sobre as condições do mercado de trabalho na última década. Na segunda seção, traçamos um breve perfil dos trabalhadores entrevistados, considerando particularmente suas condições de educação e de formação profissional. Na terceira seção, nos dedicamos a analisar suas trajetórias ocupacionais e a avaliar em que medida sua escolaridade precária e a falta de formação profissional têm incidido na qualidade de suas ocupações e empregos. Encerramos o

trabalho com algumas conclusões.

## 1. Ajuste quantitativo e novos requisitos educacionais no mercado de trabalho

O mercado de trabalho urbano brasileiro constituiu-se ao longo do século XX, acompanhando os ciclos da industrialização e as migrações da população rural. O aumento dos postos de trabalho industriais foi acompanhado pelo crescimento do setor serviços, intimamente vinculado à crescente concentração populacional nas cidades (cf. quadro 1).

A baixa qualificação e os baixos salários da grande maioria da força de trabalho foram se constituindo como características estruturais do mercado de trabalho, derivadas da oferta praticamente ilimitada de mão-de-obra pouco especializada e pouco organizada. Na década de 60, no bojo do acelerado processo de industrialização, deu-se no meio urbano um crescimento do assalariamento e da formalização das relações contratuais. Porém, ao mesmo tempo, ampliaram-se inúmeras formas de inserção precária: os autônomos e trabalhadores "sem carteira assinada".<sup>4</sup>

**QUADRO 1**  
**Brasil – Distribuição da ocupação por setores econômicos**

	Agropecuária	Indústria	Serviços
Anos 40	66,7	12,8	20,5
Anos 70	30,8	27,5	41,7
Anos 90	20,9	19,6	59,5

*Fonte: Pochmann, 2001:58*

A própria dinâmica da acumulação capitalista foi criando espaços para que essa população excedente pudesse inserir-se, na maioria das vezes, de maneira informal. Isso ocorreu com uma parte importante do setor serviços, que começa a se desenvolver como alternativa de ocupação no setor informal, especialmente nos serviços de distribuição (sobretudo pequenas atividades mercantis) e nos serviços pessoais e domésticos.<sup>5</sup>

Quando, a partir dos anos 80, o país ingressa na onda de transformações conhecida como reestruturação produtiva, assistimos a uma acentuação das disparidades já marcantes no uso do trabalho. O aprofundamento desse processo na década de 90 traz à tona, de maneira definitiva, um violento ajuste quantitativo do mercado de trabalho formal associado a novas exigências no perfil da força de trabalho. Barreiras mais altas se alçam para entrar no mercado de trabalho formal, com a conseqüente exclusão de milhares de trabalhadores, que foram alimentar tanto as filas do desemprego quanto o setor informal.

Dos 13,6 milhões de pessoas que ingressaram no mercado de trabalho nos anos 90, apenas 8,5 milhões tiveram acesso a algum posto de trabalho, criando-se um contingente de 5,1 milhões pessoas excedentes. Isso significa que somente 62,5 % das pessoas que procuraram uma vaga nos anos 90 encontraram-na. A situação piorou em relação aos anos 80, quando 96,1 % das pessoas que ingressaram ao mercado de trabalho conseguiram uma ocupação.<sup>6</sup> Nesse quadro, não surpreende o aumento do emprego informal em suas diversas modalidades: assalariados "sem carteira", trabalhadores autônomos e pessoas com ocupações esporádicas ("bicos"). Em 1990, esse conjunto dava conta de 52 % do emprego do país; em 1997, 60,4 % dos empregos já eram informais.<sup>7</sup> Durante toda a década de 1990, segundo mostra Pochmann,<sup>8</sup> a cada dez postos de trabalho criados, somente dois eram assalariados, e sem registro formal. Os demais eram informais.

Tendências bastante contraditórias são observadas desde então no mercado de trabalho. As empresas reestruturadas têm tendido a reduzir seus efetivos, gerando desemprego e aumento das inserções informais através das cadeias de subcontratação. Porém, têm tendido também a estabilizar e qualificar melhor seus trabalhadores remanescentes, especialmente aqueles mais estratégicos. Como resultado, assistimos a uma forte heterogeneização das condições do mercado de trabalho.<sup>9</sup>

Nessa nova configuração do mercado de trabalho interessa-nos particularmente analisar qual é a situação dos trabalhadores com baixo nível de escolaridade. Em pesquisas que realizamos anteriormente em seis setores da indústria brasileira, verificamos que a introdução de novas tecnologias e de inovações na organização e

gestão do trabalho conduziram as empresas a aumentar suas exigências de escolaridade e a investirem mais em treinamento dos seus funcionários. Embora essas exigências variem muito de setor para setor, dependendo de quão profundo é o processo de reestruturação e da complexidade do processo produtivo, o nível mínimo do ensino fundamental completo coloca-se nos dias de hoje como uma tendência incontestável.<sup>10</sup> Dados do Caged para a Região Metropolitana de Curitiba mostram que o número de admitidos em 2000 começa a superar o de desligados na indústria a partir do nível de escolaridade fundamental completo (quadro 2). Isso revela uma clara tendência a excluir em maior proporção os trabalhadores menos escolarizados.

**QUADRO 2**  
Escolaridade dos trabalhadores admitidos e desligados da indústria na Região Metropolitana de Curitiba em 2000

Escolaridade	Admitidos	Desligados
Analfabeto	393	498
4ª série inc.	2.409	2.377
4ª série comp.	5.258	5.702
8ª série inc.	8.911	8.992
8ª série comp.	14.890	12.188
2º grau incomp.	8.462	6.277
2º grau comp.	14.638	9.741
Superior incomp.	1.878	1.495
Superior comp.	3.660	2.818
Ignorado	121	35
<b>Total</b>	<b>60.620</b>	<b>50.123</b>

*Fonte: CAGED/MTE*

O emprego no setor de serviços acompanha essa tendência observada na indústria. De forma similar, maiores exigências de escolaridade resultam dos crescentes níveis de informatização das atividades, assim como da implantação de programas de qualidade, de gestão dos recursos humanos e de atendimento aos clientes que exigem maior capacidade de comunicação, participação e envolvimento dos funcionários. Consideremos o setor serviços na Região Metropolitana de Curitiba. Pode-se observar, no quadro 3, que os admitidos nesse setor tendem a ter um nível maior de escolaridade que os demitidos, evidenciando políticas de admissão e demissão similares às da indústria.

**QUADRO 3**  
Escolaridade dos trabalhadores admitidos e desligados do setor de serviços na Região Metropolitana de Curitiba em 2000

Escolaridade	Admitidos	Desligados
Analfabeto	816	1.053
4ª série inc.	3.491	4.078
4ª série comp.	8.503	8.914
8ª série inc.	14.714	14.614
8ª série comp.	29.096	25.640
2º grau incomp.	17.707	16.069
2º grau comp.	36.401	29.952
Superior incomp.	6.622	6.571
Superior comp.	11.958	11.246
Ignorado	151	101
<b>Total</b>	<b>129.459</b>	<b>118.238</b>

*Fonte: CAGED/MTE*

Os resultados de pesquisa que aqui apresentamos mostram as trajetórias ocupacionais de pessoas precariamente escolarizadas. Isto é, pessoas que segundo evidenciaram os dados estatísticos apresentados, vêm reduzidas e precarizadas suas chances de inserção no mercado de trabalho, especialmente no setor formal, e enfrentam sérios riscos de exclusão.

## 2. Perfil dos entrevistados

Os sessenta trabalhadores e trabalhadoras entrevistados foram contatados no SINE (Serviço de Intermediação do Emprego) de Curitiba. Encontravam-se, nesse momento, desempregados ou subempregados e à procura de oportunidades de emprego. Como mostra o quadro 4, trata-se, em sua maioria, de jovens e de adultos jovens, em plena capacidade de trabalho.

**QUADRO 4**  
**Trabalhadores entrevistados segundo idade e sexo**

Faixa de idade	Feminino	Masculino	Total
15 – 17 anos	0	1	1
18 – 24 anos	12	6	18
25 – 29 anos	8	6	14
30-39 anos	9	9	18
40-49 anos	4	2	6
50 anos ou mais	1	2	3
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>26</b>	<b>60</b>

*Fonte: pesquisa de campo 2001-2002.*

Também era comum a todos uma preparação muito precária para o trabalho. Um primeiro aspecto a destacar é que praticamente metade dos trabalhadores eram oriundos do meio rural. Assim, o aprendizado acumulado no início de suas trajetórias ocupacionais na agricultura familiar, resultou inútil para a inserção no mercado de trabalho urbano após sua migração para Curitiba e região metropolitana.

Um segundo aspecto, é o precário nível de escolaridade deste contingente de trabalhadores que, no momento de iniciar o Programa de Formação Profissional com Certificação Escolar na UFPR, não ultrapassava a 5ª série do ensino fundamental (quadro 5).

**QUADRO 5**  
**Nível de escolaridade atingido pelos entrevistados antes de ingressar no Programa da UFPR, segundo idade e sexo**

	4ª série incompl.	4ª série compl.	5ª a 8ª incompl.	Fundam. completo
<b>Mulheres</b>				
15 – 17 anos	0	0	0	0
18 – 24 anos	0	2	9	0
25 – 29 anos	1	3	5	0
30 – 39 anos	0	5	3	1
40 – 49 anos	0	3	1	0
50 anos e mais	1	0	0	0
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>1</b>
<b>Homens</b>				
15 – 17 anos	0	0	0	1
18 – 24 anos	0	2	3	1
25 – 29 anos	0	2	3	1
30 – 39 anos	0	5	4	0
40 – 49 anos	0	2	0	0
50 anos e mais	2	0	0	0
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>3</b>

*Fonte: pesquisa de campo, 2001-2002.*

Finalmente, deve-se destacar sua precária ou inexistente preparação para o trabalho através de cursos profissionalizantes. Antes de ingressar no programa da UFPR, quase a metade dos entrevistados (27) nunca

havia tido acesso a programas profissionalizantes, enquanto os outros 33 haviam realizado algum curso, em sua maioria direcionados ao setor de serviços. Esses haviam sido oferecidos por empresas, instituições e escolas privadas e, com menor frequência, por instituições como o Sistema S, Sebrae, ou Sindicatos. Contudo, como pode-se observar nos quadros 6 e 7, tratou-se geralmente de programas de curta duração. As mulheres realizaram treinamentos muito curtos para atuar como caixas de supermercados ou auxiliares de escritório, oferecidos pelas empresas; realizaram também cursos de estética, de culinária e informática em nível inicial, geralmente em escolas privadas. Entre os homens entrevistados muitos haviam realizado cursos de segurança em empresas da área. Realizaram também alguns cursos de informática e vendas.

**QUADRO 6**  
**Cursos profissionalizantes realizados pelos entrevistados\***

	Não realizaram cursos	Realizaram cursos				Subtotal	Total
		Indústria	Serviços	Informática	Idiomas		
Homens	11	2	8	4	1	15	26
Mulheres	16	0	10	8	0	18	34
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>2</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>33</b>	<b>60</b>

*Fonte: pesquisa de campo, 2001-2002.*  
\* Não foram considerados os cursos que os entrevistados estavam realizando, no momento da entrevista, no Programa da UFPR em parceria com SENAC e SENAI.

**QUADRO 7**  
**Duração dos cursos profissionalizantes realizados pelos entrevistados ao longo de suas trajetórias ocupacionais\***

Cursos	Duração em meses					Total
	Até 1	Até 3	Até 6	Até 12	+12	
Indústria	0	0	1	1	0	2
Serviços	7	7	3	0	1	18
Informática	0	7	4	0	1	12
Idiomas	0	0	0	1	0	1
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>33</b>

*Fonte: pesquisa de campo, 2001-2002.*  
\* Não foram considerados os cursos que os entrevistados estavam realizando, no momento da entrevista, no Programa da UFPR em parceria com SENAC e SENAI.

As informações obtidas sobre a duração dos cursos são bastante imprecisas pois os entrevistados tinham dificuldade para lembrar-se de dados mais exatos sobre carga horária. Devem, portanto, ser consideradas apenas de forma aproximativa. A duração em meses – considerando a frequência às aulas de duas a três vezes por semana –, de mais fácil lembrança é, contudo, bastante eloqüente quanto a mostrar que a maior parte dos cursos realizados foi de curta duração.

Atualmente todos os entrevistados concluíram o ensino fundamental e um curso profissionalizante no programa da UFPR em parceria com Senac e Senai. Entretanto, nesta primeira fase da pesquisa foram analisadas suas trajetórias ocupacionais antes de frequentarem o programa. As informações expostas permitem ressaltar que essas trajetórias se desenvolveram a partir de condições de escolaridade e formação profissional bastante precárias. Uma segunda fase da pesquisa, apenas começada, orientar-se-á a avaliar em que medida a escolarização supletiva, acompanhada de cursos profissionalizantes nas áreas que oferecem mais emprego na região, teve um impacto positivo nas trajetórias desses trabalhadores, melhorando suas condições de inserção no mercado de trabalho.

### 3. Trajetórias ocupacionais: as diversas faces da precarização



A maior parte dos trabalhadores entrevistados, afetando do mesmo modo mulheres e homens, iniciaram suas trajetórias ocupacionais sendo muito jovens. Praticamente a metade deles trabalhou na infância (antes dos 14 anos) e outra porção significativa começou a trabalhar ainda em idade escolar, entre os 14 e 17 anos (cf quadro 8).

**QUADRO 8**  
**Idade de início da trajetória ocupacional por sexo**

	Não trabalhou ainda	Com menos de 14 anos	Entre 14 e 16 anos	17 anos e mais	Total
Mulheres	2	15	14	3	34
Homens	0	13	11	2	26
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>28</b>	<b>25</b>	<b>5</b>	<b>60</b>

*Fonte: pesquisa de campo 2001-2002.*

Esse início precoce no mundo do trabalho relaciona-se estreitamente às origens rurais de muitos entrevistados. Como é característico da agricultura familiar, essas pessoas aprenderam a colaborar no trabalho agrícola na infância, ensinados pelos pais e irmãos mais velhos. Os demais trabalhadores que iniciaram prematuramente seu percurso no mercado de trabalho o fizeram predominantemente no setor serviços. As mulheres se empregaram principalmente como babás e empregadas domésticas e, em menor medida, como balconistas ou caixas no comércio. Os homens conseguiram seus primeiros empregos/ocupações no comércio, como garçons em restaurantes e lanchonetes e como auxiliares em oficinas de reparos. Trabalharam, também, na construção civil. Em todos esses casos o aprendizado da função foi prático, no próprio trabalho.

Quando consideramos as trajetórias ocupacionais dos entrevistados a partir dos 14 anos observamos que o peso do trabalho agrícola torna-se insignificante frente a outras atividades. Isso coincide com as informações sobre migração campo-cidade de nossos entrevistados. O quadro 9 registra todas as ocorrências de empregos e ocupações que os trabalhadores tiveram entre os 14 anos e o momento da entrevista. Observa-se que 80% das ocupações e empregos pelos quais transitaram os trabalhadores localizaram-se no setor de serviços. Destacam-se especialmente a área de serviços pessoais (alimentação, estética, zeladores de prédios, pequenos reparos), absorvendo preferencialmente força de trabalho masculina, e o comércio, forte empregador da força de trabalho feminina. Depois dessas, as áreas que mais ocupam são o emprego doméstico (babás, limpeza, acompanhantes), no caso das mulheres, e a indústria e o comércio, no caso dos homens.

Os quadros 9 e 10 mostram que os entrevistados passaram por um número relativamente alto de vínculos de emprego ou ocupações ao longo de suas trajetórias no mercado de trabalho. Foram registrados 290 no total, o que significa uma trajetória de trabalho com uma média de cinco empregos ou ocupações. Esse número é relativamente elevado, se levarmos em conta que mais da metade de nossos entrevistados são pessoas com menos de 30 anos. A rotatividade por diversos empregos e ocupações é mais alta entre os homens que entre as mulheres. Enquanto uma mulher, em média, tem tido 4,4 empregos ou ocupações em sua trajetória de trabalho, um homem tem tido 5,7. Isso pode-se explicar porque o conjunto das mulheres entrevistadas é um pouco mais jovem que o conjunto dos homens e, os mais jovens, além de terem menos tempo como integrantes da PEA, enfrentam mais dificuldades para conseguir empregos, segundo informam dados do IBGE.<sup>11</sup>

**QUADRO 9**  
**Trajétórias ocupacionais dos entrevistados a partir dos 14 anos, segundo setor de atividade e sexo.**  
**Todas as ocorrências de emprego/ocupação foram consideradas**

	Indústria	Construção	Agríc.	Serviços						Func. Públ.	Artesanato	Total de empregos/ocupações	N° médio empregos/ocupações*
				Com. (1)	Adm. (2)	Soc. (3)	Pess. (4)	Dom. (5)	Total				
Mulheres	14	0	3	42	17	4	26	36	125	0	0	142	142/32=4,4
Homens	29	6	3	28	10	16	51	2	107	1	2	148	148/26=5,7
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>70</b>	<b>27</b>	<b>20</b>	<b>77</b>	<b>38</b>	<b>231</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>290</b>	<b>286/58=5,0</b>

Fonte: pesquisa de campo 2001-2002.

\* Das 34 entrevistadas, duas nunca trabalharam, embora estejam buscando emprego, por isso, o total de mulheres considerado para calcular o número médio de empregos/ocupações é 32 e o total de trabalhadores de ambos sexos, 58.

(1) serviços de comercialização, transporte e outros de distribuição;

(2) serviços administrativos (em nossa pesquisa os mais representativos são auxiliares de escritório, recepcionistas, telefonistas e office-boys);

(3) serviços sociais (educação, segurança e saúde públicas e privadas);

(4) serviços pessoais (alimentação, pequenos reparos, zeladores, estética, lazer);

(5) serviços domésticos (babás, limpeza, acompanhantes, motonistas).

**QUADRO 10**  
**Número de vínculos de emprego**  
**ao longo das trajetórias ocupacionais**

	Nenhum	Até 2	3 a 5	6 a 8	9 a 11	Mais de 11	Total
Mulheres	2	11	11	7	2	1	34
Homens	0	3	12	5	3	3	26
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>23</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>60</b>

Fonte: Pesquisa de campo, 2001-2002.

Consideremos com maior detalhe as características das trajetórias ocupacionais no quadro 11, que informa sobre a duração dos empregos/ocupações. Vemos que a rotatividade por vários empregos ou ocupações não implica a ausência de vínculos relativamente duradouros (foi considerado um mínimo de dois anos), mas sim a combinação desses com períodos de trânsito por empregos/ocupações de curta e curtíssima duração. Para ambos sexos,

- 20% dos empregos ou ocupações duraram, no máximo, 3 meses;
- 32% dos empregos ou ocupações não ultrapassaram os 6 meses de duração;
- 50% dos vínculos terminaram antes de completar um ano.

**QUADRO 11**  
**Duração dos empregos/ocupações segundo faixa de idade e sexo.**  
**Foram consideradas todas as ocorrências a partir dos 14 anos.**

	15-17 anos	18-24 anos	25-29 anos	30-39 anos	40-49 anos	50 anos e mais	Total
<b>Mulheres</b>							
Até 1 mês	0	4	3	8	0	0	15
1 a 3 meses	0	4	2	7	0	0	13
3 a 6 meses	0	6	5	5	1	0	17
6 meses a 1 ano	0	10	6	7	2	1	26
1 a 2 anos	0	6	9	15	3	1	34
2 anos e mais	0	3	7	14	6	7	37
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>33</b>	<b>32</b>	<b>56</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>142</b>
<b>Homens</b>							
Até 1 mês	0	2	6	2	0	0	10
1 a 3 meses	0	7	5	5	3	0	20
3 a 6 meses	0	3	4	8	1	2	18
6 meses a 1 ano	1	4	5	11	2	4	27
1 a 2 anos	0	1	4	10	0	1	16
2 anos e mais	0	0	11	18	10	18	57
<b>Total vínculos</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>35</b>	<b>54</b>	<b>16</b>	<b>25</b>	<b>148</b>

*Fonte: pesquisa de campo, 2001-2002.*

A partir daqui, as trajetórias de homens e mulheres começam a apresentar algumas variações. As informações obtidas indicam que o conjunto dos homens têm tido maior acesso a empregos de mais de um ano de duração do que as mulheres:

- 74% dos empregos ou ocupações obtidos pelas mulheres não chegaram a completar dois anos, o que ocorreu em 62% dos casos entre os homens entrevistados;
- 38% dos empregos e ocupações obtidos pelos homens podem ser considerados estáveis (tomando como mínimo uma duração de dois anos), enquanto isso só ocorre em 26% das inserções femininas no mercado de trabalho.

Informações interessantes surgem de novas desagregações desses dados para as diferentes faixas etárias. As duas faixas etárias com menores índices de desemprego no país que, por sua vez, estão atravessando a principal fase da idade ativa – homens e mulheres de 25 a 29 e de 30 a 39 anos – se encaixam nas tendências recém descritas.

Já as faixas etárias inferiores a 24 anos e superiores a 40 mostram algumas particularidades. No caso dos trabalhadores de maior idade, observamos um peso superior à média dos empregos de maior estabilidade (com duração mínima de dois anos). Isso decorre do fato de que esses trabalhadores passaram boa parte de sua trajetória ocupacional antes dos anos noventa e que, portanto, enfrentaram condições e exigências do mercado de trabalho bastante diferentes das atuais. Entretanto, quando observamos as trajetórias de cada um desses indivíduos é possível verificar que eles estão se defrontando, nos últimos anos, com uma crescente dificuldade, e até impossibilidade, de obter ocupações estáveis. Isso ocorre principalmente entre os homens, que mostram um aumento significativo da rotatividade por empregos de curta duração. Esses vínculos curtos, inferiores a um ano, já conformam 30% dos empregos ou ocupações de suas trajetórias laborais. A

instabilidade na última fase de suas trajetórias ocupacionais, nos anos recentes, contrasta fortemente com sua situação muito mais estável no passado, quando as exigências de escolaridade e formação profissional do mercado de trabalho não eram tão severas. Foi observado, também, que os entrevistados com mais de 40 anos têm grandes dificuldades para sair da situação de desemprego ou subemprego em que se encontravam quando foram contatados pela primeira vez.

A situação dos trabalhadores mais jovens é a mais precária. Eles enfrentam fortes barreiras para ingressar no mercado de trabalho, mostrando taxas mais altas de desemprego do que a população no seu conjunto. E, quando conseguem uma ocupação, essa não supera um ano de duração em 73% dos casos, entre as mulheres, e em 94% dos casos, entre os homens. Os vínculos de curtíssima duração (até 3 meses) constituem a quarta parte dos obtidos pelas mulheres e a metade dos obtidos pelos homens. Assim, no caso dos entrevistados mais jovens, observamos uma situação de alta rotatividade desde o início da trajetória no mercado de trabalho.

Sintetizando, podemos dizer que a frequência dos vínculos de emprego pouco duradouros nas trajetórias ocupacionais dos trabalhadores entrevistados é mais significativa quanto mais jovens eles são. A análise do conjunto das trajetórias ocupacionais denota: a) severas dificuldades nas primeiras inserções no mercado de trabalho; b) trajetórias cada vez mais instáveis daqueles que estão em plena idade ativa e c) uma tendência para um forte aumento da rotatividade no tramo final das trajetórias ocupacionais dos trabalhadores de maior idade. Esta situação vivenciada por trabalhadores da região de Curitiba enquadra-se nas tendências nacionais. Segundo Pochmann,<sup>12</sup> atualmente 2/3 da mão-de-obra formal têm menos de três anos de permanência no emprego, fato que revela uma concentração nos contratos de trabalho de curto prazo. Destacamos, pois, que a instabilidade, manifestada através da curta duração dos empregos e ocupações, é um indicador significativo da precariedade das trajetórias ocupacionais de trabalhadores com um perfil de educação básica e profissional deficientes, como é o caso dos entrevistados.

Além desse, outro indicador de precariedade do emprego geralmente considerado é o caráter formal ou informal do emprego assalariado. Analisar isso requer excluir as ocupações autônomas estáveis e os "bicos" eventuais que, como pode-se observar no quadro 12, são pouco expressivos. As trajetórias ocupacionais mostram um predomínio do emprego assalariado, seja este formal ou informal (sem carteira assinada). As mulheres obtêm empregos informais com muito maior frequência do que os homens e esses ocorrem principalmente nos serviços domésticos e no comércio. Assim, 57% dos vínculos assalariados femininos haviam sido registrados, sendo portanto "sem carteira" 43%. No caso dos homens, 77% dos empregos assalariados haviam sido formais, e os restantes sem registro.

**QUADRO 12**  
**Rendimentos dos empregos / ocupações ao longo das trajetórias ocupacionais,**  
**segundo faixas salariais e sexo**

	Assalariados formais	Assalariados informais	Autônomos	"Bicos" ocasionais	Total
<b>Mulheres</b>					
Até 1 SM	18	22	3	3	46
1 a 2 SM	43	28	2	0	73
2 a 4 SM	13	6	2	0	21
4 a 6 SM	1	0	1	0	2
> 6 SM	0	0	0	0	0
Total	75	56	8	3	142
Sem renda	-	-	-	-	7
<b>Homens</b>					
Até 1 SM	17	16	4	0	37
1 a 2 SM	43	13	4	0	60
2 a 4 SM	38	2	1	1	42
4 a 6 SM	5	0	4	0	9
> 6 SM	0	0	0	0	0
Total	103	31	13	1	148
Sem renda	-	-	-	-	10

Fonte: pesquisa de campo 2001-2002.

A situação das mulheres no mercado de trabalho no momento da entrevista (entre julho de 2000 e fevereiro de 2001) revela uma piora no quadro histórico de informalidade verificado em suas trajetórias ocupacionais. Enquanto ao longo de suas trajetórias ocupacionais 43% dos seus empregos foram "sem carteira", atualmente essa situação ocorre em 68% dos vínculos assalariados (cf. quadro 13). Isso significa que elas conseguem um emprego assalariado com carteira assinada para cada dois sem carteira. Dentre esses últimos, são muito frequentes os serviços domésticos. Já no caso dos homens, a situação atual no mercado de trabalho polariza-se em dois extremos: ou são assalariados com registro em carteira ou estão desempregados e sem nenhum tipo de renda.

**QUADRO 13**  
**Situação dos entrevistados no mercado de trabalho**  
**no momento da entrevista, segundo sexo.**

	Assalariados formais	Assalariados informais	Autônomos	"Bicos" ocasionais	Desempregados e a busca do 1º emprego	Total
Mulheres	7	15	2	3	7	34
Homens	10	3	2	1	10	26
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>60</b>

Fonte: pesquisa de campo, 2001-2002.

Ao contrário da informalidade, o desemprego aberto afeta muito mais fortemente os homens do que as mulheres. Estavam nessa condição, no momento da entrevista, 20% das mulheres. Se acrescentarmos aquelas que estavam realizando apenas "bicos" ocasionais, essa porcentagem se eleva a 29%. No caso dos homens, 38% estão desempregados e sem renda, índice que sobe a 42% acrescentando os que realizam "bicos"

eventualmente. Esses índices de desemprego são muito mais elevados que os índices nacionais e regionais, e traduzem a situação de crescente exclusão que enfrentam trabalhadores com um perfil educacional não adequado às demandas do mercado.

Outro aspecto que contribui para definir a qualidade do emprego/ocupação é o rendimento auferido. O quadro 12 acima apresenta o nível de rendimentos em salários mínimos para os distintos tipos de ocupação. A imensa maioria das ocupações desempenhadas por mulheres – 84% –, são remuneradas com, no máximo, 2 salários-mínimos. As ocupações masculinas concentram-se nas faixas de 0 a 1 e 1 a 2 salários-mínimos (65%); entretanto, no conjunto, os homens obtêm ocupações melhor remuneradas do que as mulheres, sendo que em 28% delas auferiram entre 2 e 4 salários-mínimos. Os empregos assalariados formais são, de modo geral, melhor remunerados do que os não registrados, especialmente no caso dos homens. As ocupações autônomas são pouco expressivas; porém, às vezes, garantem uma renda um pouco mais elevada do que os empregos assalariados. Já os "bicos", pouco frequentes, não se mostram como uma alternativa para obtenção de renda. Chama a atenção verificar que, à medida que avançaram em suas trajetórias ocupacionais, os trabalhadores entrevistados não foram ingressando em ocupações que garantissem maiores patamares de renda. A renda se mantém bastante estável ao longo das trajetórias, de maneira que as mudanças de emprego geralmente não configuraram melhoras na qualidade de vida desses trabalhadores. Em muitos casos, especialmente nos últimos anos, assistimos, pelo contrário, a retrocessos no nível de renda.

A qualificação exigida pela função desempenhada é outro indicador de qualidade de emprego. É bastante difícil estabelecer um ranking de qualificação para as ocupações.<sup>13</sup> De forma geral, todas as registradas nas entrevistas tendem a ser atividades pouco qualificadas, se levarmos em conta que:

- trata-se de atividades que foram realizadas com um nível de escolaridade baixo, de no máximo 5a. série;
- a maior parte dos entrevistados não contava com uma preparação formal para o trabalho, através de cursos profissionalizantes, e quando realizaram algum curso ou treinamento ao longo de suas trajetórias ocupacionais, esses tenderam a ser de curta duração;
- as atividades, portanto, foram aprendidas de maneira informal, na prática do trabalho;
- é uma característica geral dos entrevistados o fato de terem transitado por ocupações e empregos muito heterogêneos, de maneira que não constituíram, ao longo de sua experiência no trabalho, um perfil profissional e uma bagagem de experiência em nenhum campo de atividade definido;
- o padrão salarial é baixo ao longo de toda a trajetória ocupacional;
- a rotatividade por diversos empregos é alta e a duração das ocupações/empregos tende a ser cada vez menor, de maneira que pode-se concluir que os entrevistados ocuparam postos de trabalho em que os trabalhadores são facilmente substituíveis.

Temos mostrado que as trajetórias ocupacionais dos trabalhadores entrevistados se caracterizaram pela inserção prematura no mercado de trabalho; pelos vínculos de emprego e ocupações pouco duradouros; pelos índices altos de informalidade, especialmente entre as mulheres; pelo desemprego frequente; pelos baixos rendimentos e pela escassa qualificação das funções desempenhadas. Todos esses indicadores mostram que trabalhadores com um nível de educação baixo e com uma frágil ou inexistente formação profissional só conseguem se posicionar nos degraus menos favorecidos do emprego formal ou em ocupações informais. São, também, cada vez mais afetados por demissões e desemprego.

Há, ainda, outras duas formas em que a escassa formação se revela como fator restritivo do desempenho dos entrevistados no mercado de trabalho. De um lado, os casos em que os trabalhadores obtiveram promoções nos seus empregos foram raríssimos. Eles não têm perspectivas de crescimento nos empregos e raramente a mudança de emprego ou ocupação lhes garante maior patamar de renda ou maior qualidade da função. De outro lado, a partir de sua experiência de trabalho, 51 dos 60 entrevistados afirmaram que a escassa formação dificultou o acesso a melhores postos de trabalho, e pelo menos um terço deles asseguraram que foi causa de demissão em alguns empregos.

#### 4. Algumas considerações finais

Este artigo apresentou uma visão pouco freqüente sobre trabalhadores desempregados ou com inserção precária no mercado de trabalho e sua relação com o nível de escolaridade. Embora muito interessantes enquanto abordagem complementar às análises estatísticas, as pesquisas de trajetórias ocupacionais não são muito comuns.<sup>14</sup> Embora de escassa representatividade, este tipo de enfoque qualitativo brinda interessantes informações que permitem analisar, com mais detalhe, a situação de precarização das condições de trabalho que as estatísticas colocam em termos de tendências gerais.

Assim, a pesquisa mostrou algumas características concretas sobre as diferentes formas de precariedade no mercado de trabalho. Constatamos que a classificação mais utilizada para denotar a qualidade do emprego – "com" ou "sem" carteira assinada –, embora represente significativas diferenças em relação aos direitos trabalhistas, não esgota a questão. Muitos dos trabalhadores entrevistados passaram ao longo de suas trajetórias ocupacionais por vínculos de emprego que, embora formais, eram extremamente precários pela curta duração e alta rotatividade, pela escassa qualificação requerida, pelos baixos rendimentos auferidos e pelas chances quase nulas de obter alguma promoção.

Argumentamos que a escassa escolaridade e formação profissional dos trabalhadores entrevistados é um fator causal de sua precarização e dos altos riscos de exclusão a que estão expostos. Entretanto, é claro que não podemos dizer que esse é o fator único ou essencial que causa o desemprego desses trabalhadores. Muitos são os estudos que mostram que a reestruturação produtiva foi acompanhada de um marcado aumento da produtividade e de uma "queima" significativa de empresas pouco produtivas, assim como de um aumento das importações, reduzindo-se fortemente os postos de trabalho. As ofertas de emprego do setor serviços, embora tenha aumentado, não chegaram a compensar a contração do emprego industrial. Também nesse setor a geração de emprego foi contida pelo processo de ajuste e acirramento da concorrência presente no conjunto da economia. A essa situação desfavorável à geração de emprego somam-se as recorrentes recessões que o país vem enfrentando desde os anos 80.

Consideramos que o desemprego obedece muito mais a essas causas estruturais do que a uma inadequação passageira do perfil da oferta de trabalho, pois este último aspecto é bastante dinâmico. Temos mostrado através de outra pesquisa<sup>15</sup> que o perfil dos trabalhadores que se mantêm empregados está mudando aceleradamente para se adequar às novas condições produtivas e concorrenciais. Entretanto, num quadro em que a oferta de empregos é claramente insuficiente, a seletividade e exclusão do mercado de trabalho acirram-se, transformando-se em ferramentas de adequação do perfil da força de trabalho. Aqueles cujo perfil se mostra mais incompatível com as novas exigências do mercado de trabalho, e cuja adequação comportaria maiores custos para as empresas ou para o Estado, são os que sofrem em maior medida a marginalização. As trajetórias de nossos entrevistados mostram muito claramente que as chances de precarização e de exclusão do mercado de trabalho aumentam decididamente para aqueles que foram mais privados do direito à educação.

## Notas

1 A pesquisa que originou este trabalho contou com o auxílio do CNPq, Processo 420104/01-1 e com o apoio de bolsistas de Iniciação Científica do CNPq e da UFPR. Participaram da realização de entrevistas as acadêmicas Bianca Wambier, Silvia Pandini, Lúcia Skrzypnik, Maira Garbelotti, Tatiane Da C. L. Lourenço e Jordana Botelho. Bianca Wambier participou também ativamente da tabulação dos resultados.

2 No Programa de Formação Profissional com Certificação Escolar, desenvolvido pelo Setor de Educação da UFPR entre 1999 e 2002, três turmas de alunos trabalhadores freqüentaram 300 horas de aulas presenciais e 400 horas semi-presenciais. Durante esse tempo completaram o ensino fundamental e realizaram um curso de informática. Posteriormente, optaram entre quatro espécies de cursos profissionalizantes orientados às atividades que mais geram emprego na região segundo diagnósticos realizados pelo Conselho Municipal do Trabalho de Curitiba e também consideradas áreas prioritárias pelo Codefat, que são: técnico-administrativo, vendas, eletricidade predial e industrial e serviços domésticos. Na fase profissionalizante, a cargo do SENAC e SENAI, os trabalhadores cumpriram mais 180 horas-aula. Por mais detalhes cf KUENZER, Acácia. Pressupostos para a elaboração de programas de educação de trabalhadores no âmbito da reestruturação produtiva. Curitiba: [s:n.] 1999. Mimeo. Projeto de pesquisa. e INVERNIZZI, Noela. Construindo uma metodologia alternativa para a educação de trabalhadores incluídos e excluídos pela

reestruturação produtiva. [S. l: s.n.] Simpósio Trabalho e Educação, I., Belo Horizonte, 6 a 8 de junho de 2001.

3 A técnica de pesquisa utilizada se aproxima da história de vida, enfatizando as trajetórias educacionais e ocupacionais das pessoas entrevistadas. Entretanto, em lugar de poucas e longas entrevistas abertas, como geralmente se usa essa técnica na Antropologia, optou-se por realizar entrevistas semi-abertas das quais pudessem ser obtidos dados padronizáveis e comparáveis.

4 ROSANDISKI, Eliane. Modernização produtiva e estrutura do emprego formal nos anos 90. Campinas, 2002. Tese (Doutorado em Economia) - Instituto de Economia, Unicamp, p. 31-32.

5 OLIVEIRA, Marco Antonio. Reestruturação produtiva e mudanças nas relações de trabalho. In: OLIVEIRA, M. A. (Org.) Economia e trabalho. Campinas: Ed. Instituto de Economia, 1998; POCHMANN, Márcio. O desemprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e o caminho que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001.

6 POCHMANN, op. cit., p. 103.

7 POSTHUMA, Anne Caroline. Transformações no emprego no Brasil na década de 90. In: POSTHUMA, A. C. (Org.) Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil. Brasília: OIT, 1999. p. 18.

8 POCHMANN, op. cit., p. 96-97.

9 Cf. INVERNIZZI, Noela. Novos rumos do trabalho: mudanças nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira. Campinas, 2000. (Tese) Doutorado em Política Científica e Tecnológica) Instituto de Geociências, Unicamp, 2000 e ROSANDISKI (2002) op. cit.

10 A escolaridade média na indústria de transformação tem aumentado de 7 para 9 anos entre 1989 e 1999, segundo dados da RAIS/MTE.

11 Segundo dados do IBGE, enquanto o desemprego aberto total no Brasil atinge 8,5 % da PEA, os jovens entre 15 e 17 anos sofrem taxas de desemprego aberto de 18,8 % e os jovens entre 18 e 24 anos de 14,3% (POCHMANN (2001), op. cit., p. 18).

12 POCHMANN (2001), op. cit., p. 126.

13 Cf ROSANDISKI (2002) op. cit., e CARDOSO, Adalberto M. Trabalhar, verbo transitivo: destinos profissionais dos deserdados da indústria automobilística. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

14 Outro estudo de acompanhamento de trabalhadores desempregados que conhecemos é o desenvolvido no Ceará por SANTOS, João Bosco F. dos. O avesso da maldição do gênesis: a saga de quem não tem trabalho. São Paulo: Anablume, 2000.





# Uma Análise do Segmento de Supermercados: Estratégias, Tecnologias e Emprego

Alexandre Werner\*

Lidia Micaela Segre\*\*

## Abstract

This work analyzes the strategies that have been adopted by enterprises at the current context of high concurrency, based on the adoption of information and communication technologies, new organization processes and human resource valorization. In the following, we analyze the issues related to the development of individual and organization competences, which aims to guarantee the enterprise competitiveness. Our work, emphasize the study of the supermarket sector and the strategies that have been implemented in this segment.

Key-words: Strategies; Supermarket; Technologies; Employee; Competency.

O crescente nível de competição tem levado as organizações a desenvolverem estratégias que visam a torná-las menos vulneráveis às mudanças que vêm ocorrendo nos ambientes externo e interno. O processo de globalização (financeiro, produtivo e comercial), a introdução de novas tecnologias e a implantação de novos processos organizacionais levam alguns segmentos a um cenário de fusões, incorporações e reestruturação, com o objetivo de manter a competitividade. Para minimizar os efeitos negativos deste ambiente turbulento, deve-se estimular a elaboração de um planejamento estratégico. Este planejamento precisa ser desenvolvido levando-se em consideração os cenários político, econômico e cultural nos quais a empresa visa a atuar.

Num projeto de ação estratégica é importante a definição do objetivo que se pretende atingir. O planejamento deve direcionar a organização à adoção de estratégias competitivas, que podem ter os seguintes enfoques: para a Excelência Operacional, para a Inovação do Produto e/ou Orientada para Serviços. Em qual atuar, é a questão que deverá ser discutida por toda a organização. Como ferramenta de análise, para uma melhor condução do processo, tem-se os modelos de Planejamento Estratégico.

Em conjunto com o plano de ação, deve-se estimular a formação de competências do indivíduo e da organização, pois estas são importantes para que a empresa tenha condições de se manter competitiva. Essas competências devem ser desenvolvidas no interior da organização, garantindo aos clientes da empresa uma agregação de valor

No segmento de supermercados, encontramos um cenário de mudanças com a entrada de novos atores, concentração e elevada competição. Estes fatores levam as organizações a se reestruturarem através de fusões, incorporações, profissionalização do corpo gerencial e na montagem de um plano de ação estratégico. Para este segmento o enfoque do planejamento tem sido o de adotar uma estratégia orientada para serviços. Pois a melhora no nível de serviço e a fidelização do cliente visam ao aumento da competitividade. Contudo, o setor não pode se afastar da busca por uma excelência operacional.

Diversas ações estratégicas estão sendo adotadas pelas empresas do setor de supermercados, como: lançamentos de marca própria, adoção de novas tecnologias, introdução de novos processos organizacionais, enfoque logístico, comércio eletrônico, ECR (Resposta Eficiente ao Consumidor), CRM (Gerenciamento de Relacionamento com o Consumidor), novos formatos de lojas, segmentação de mercado e profissionalização do corpo gerencial, que têm como objetivo aumentar a competitividade da organização. Os dados e as informações relativas ao setor foram pesquisadas em revistas especializadas, no jornal Gazeta Mercantil, nos sites relacionados ao setor e nos Congressos da ABRAS.1

# Estratégia Empresarial

-  
Nesta parte do trabalho, conceituaremos o que se denomina "estratégia". Para isso iremos trabalhar com dois autores que se dedicam a estudar esse tema. Primeiro abordaremos Bethlem,<sup>2</sup> em seguida, Porter.<sup>3</sup>

O Planejamento Estratégico tradicional é quase sempre adotado pelas empresas em período quinquenal, e as etapas e ações a serem implantadas seguem a rotina de planejamento, elaboração, execução, implantação, acompanhamento, controle e avaliação. Hoje, novas formas de planejamento já estão sendo difundidas dentro das organizações, e buscam tornar o planejamento mais dinâmico e capaz de se adequar às mudanças nos ambientes interno e externo da empresa. Visão Estratégica, Pensamento Estratégico, e Balanced Scorecardem,<sup>4</sup> são conceitos introduzidos nos anos recentes na área de Estratégias.

Na visão de Bethlen,<sup>5</sup> a seguir apresentada, a estratégia deve ser montada a partir de fatos claros e bem definidos. Assim, devemos considerar que:

1– Estratégia é um conceito que precisa ser aprendido (aprender significa saber utilizar; sem saber utilizar um conceito não há como aplicá-lo).

2– Estratégia para ser tornada real, ou seja, bem executada, tem que ser aprendida por várias pessoas e aceita por todas elas.

3– A transformação de idéias "estratégicas" em ações "estratégicas" que venham dar aos estrategistas os resultados que almejam deverá ser realizada em três etapas, ou seja: (1) um processo intelectual individual ou coletivo de geração de propostas de ação, (2) um processo comportamental social de obtenção de concordância e apoio às propostas e (3) um processo de concretizar no mundo real essas propostas.

O conceito de Michael Porter<sup>6</sup> apresenta uma metodologia analítica para compreender e avaliar os ramos de negócio e a posição competitiva das empresas nesses ramos. Para Porter<sup>7</sup>, duas questões centrais são os principais determinantes da estratégia competitiva de uma empresa. A primeira é como determinar a atratividade de um ramo de negócio e a segunda é como determinar a posição competitiva relativa de uma empresa dentro de um ramo de negócio.

Nesse modelo são descritas cinco forças competitivas que determinam a atratividade de um ramo de negócio, as características da competição dentro dele e suas causas. Essas cinco forças são: a entrada de novos competidores; a ameaça de produtos substitutos; o poder de negociação dos compradores; o poder de negociação dos fornecedores; e a rivalidade entre a concorrência já existente.

A partir dos modelos apresentados, poderíamos enfatizar que os mesmos podem ser trabalhados em conjunto, em uma abordagem estratégica da organização. Portanto, através do enfoque das cinco forças competitivas que determinam a rentabilidade da indústria/empresa, teríamos uma avaliação do ambiente externo da organização. E com o modelo Bethlen<sup>8</sup> uma visão clássica de planejamento, onde são abordados: a missão da empresa, a sua visão e seus objetivos organizacionais e funcionais. Teríamos, então, a descrição da situação atual e a concepção da empresa que se deseja.

# O Planejamento das estratégias

No livro de Afonso Fleury e Maria Tereza L. Fleury,<sup>9</sup> a busca atual por uma estratégia eficiente para a organização é consequência de uma nova visão sobre a competição entre as empresas como resultante das mudanças nas "regras do jogo", ocorridas nos últimos 30 anos. A primeira grande turbulência ocorreu nos anos 70 com uma alteração nas regras do mercado, passando de um mercado vendedor para comprador, isto é: a oferta tornou-se maior que a demanda. Surge então a necessidade de focar no cliente e orientar-se para o cliente. A segunda turbulência se iniciou na década de 80, com a globalização. Como terceiro processo turbulento temos o advento da economia baseada em conhecimento. Este novo paradigma incentiva o trabalho intelectual. Empresas e países buscam desenvolver atividades que sejam realmente agregadoras de valor, ou seja, nas atividades que são mais "intensivas em inteligência".

As transformações ocorridas no cenário político, econômico e social impactaram diretamente no ambiente de competição entre as organizações. Tanto em relação ao ambiente interno como no ambiente externo, as empresas foram obrigadas a se reestruturar. Surge então a necessidade de as empresas adotarem estratégias, para se manter competitivas. Para isso, é importante que a empresa defina com clareza qual será o objetivo da estratégia a ser adotada. Portanto, o nível de competitividade da organização é, em parte, consequência da decisão acertada da estratégia a ser desenvolvida. Como indicado a seguir, a estratégia pode ser direcionada para: "Excelência Operacional", "Inovação de Produtos" ou "Orientada para Serviços".

## (1) – Estratégia competitiva em Excelência Operacional

Esta estratégia explora o desenvolvimento da competência organizacional nas atividades operacionais. No que tange as operações de produção, o objetivo é dotar a empresa com níveis de desempenho mundial. Visa a atingir indicadores internacionais de preço e qualidade, através da racionalização do sistema de produção, com programas de produtividade e qualidade de inspiração japonesa e à adoção de processos participativos, principalmente nos setores operacionais da organização. O objetivo é garantir uma total eficiência entre as atividades de suprimento, produção, distribuição e pós-venda, que pode ser alcançado através da adoção de sistemas integrados de gestão (ERP – Enterprise Resource Planning).

## (2) - Estratégia competitiva em Inovação de Produtos

O foco desta estratégia objetiva explorar e desenvolver uma excelência na inovação de novos produtos. Busca-se com isto a liderança em introdução de novos produtos, criando uma ruptura com os padrões existentes e um efeito de obsolescência no mercado. As ações a serem tomadas, pelas organizações, devem incentivar o desenvolvimento interno de uma cultura de inovação, o direcionamento em pesquisa e desenvolvimento e um trabalho eficiente do departamento de marketing para a introdução destes novos produtos no mercado, bem como para a identificação de clientes potenciais a serem impactados pelos lançamentos.

## (3) – Estratégia competitiva Orientada para Serviços

A competência essencial nesta estratégia é a capacidade da organização em conhecer seus clientes e seus mercados, identificar suas necessidades e antecipar de forma proativa para agregar valor aos serviços

oferecidos.<sup>10</sup> Nesta estratégia busca-se antecipar as necessidades do mercado. O foco passa a ser a estrutura de marketing. Ao contrário das estratégias de Excelência Operacional e Inovação em Produto, a Orientação para Serviços deve valorizar a proximidade com o cliente. O resultado desta atitude irá garantir à organização um estreito relacionamento com seus clientes, possibilitando a identificação em tempo real de suas necessidades.<sup>11</sup>

O sucesso da estratégia competitiva a ser adotada e implementada pela organização está diretamente relacionado à capacidade da organização em explorar e desenvolver suas competências. É fundamental que a organização tenha uma política interna de estimular o desenvolvimento e o uso das competências do indivíduo, bem como a própria organização desenvolver suas capacidades gerais.

## As competências do indivíduo

O conceito de competência em relação ao indivíduo pode ser compreendido a partir da evolução do conceito de qualificação:

A qualificação é usualmente definida pelos requisitos associados à posição, ou ao cargo, ou pelos saberes ou estoque de conhecimento da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional. Já o conceito de competência procura ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por isso. A competência não se limita, portanto, a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detidos pelo indivíduo, nem se encontra encapsulada na tarefa.<sup>12</sup>

O modelo de competência está sendo difundido nas organizações em conseqüência de um novo mundo do trabalho, onde a complexidade das situações conduz a esta necessidade. Abaixo, são indicados três fatores que levam a esta nova visão do mundo do trabalho:

1 - a noção de incidente, aquilo que ocorre de forma imprevista, não programada, vindo a perturbar o desenrolar normal do sistema organizacional, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar sua auto-regulação; isso implica que a competência não pode estar contida nas predefinições da tarefa; a pessoa precisa estar sempre mobilizando recursos para resolver as novas situações de trabalho.

2 - comunicação: comunicar implica compreender o outro e a si mesmo; significa entrar em acordo sobre objetivos organizacionais, partilhar normas comuns para sua gestão.

3 - serviços: a noção de serviço, de atender a um cliente externo ou interno à organização, precisa ser central e estar presente em todas as atividades; para tanto, a comunicação é fundamental.

## As competências da organização

A busca pela competência organizacional é a própria busca da sobrevivência no mercado. Adquirir uma

vantagem competitiva, isto é,: desenvolver um diferencial em relação aos concorrentes tem levado as organizações a um profundo estudo das condições de operação dos mercados em que atuam. Também, o conhecimento interno da organização, no que se refere ao domínio dos processos e atividades da empresa e a busca pela eficiência e eficácia, são fatores que estimulam as empresas a buscar a competência organizacional.

Fleury e Fleury<sup>13</sup> e outros autores, como: Prahalad e Hamel<sup>14</sup> e Zarifian<sup>15</sup> buscam conceituar as competências em uma organização.

Para Prahalad e Hamel,<sup>16</sup> as competências deveriam responder a três critérios: oferecer reais benefícios aos consumidores, ser difícil de imitar e prover acesso a diferentes mercados.

No conceito de Zarifian,<sup>17</sup> as competências numa organização são desenvolvidas a partir do conjunto de fatores abaixo descritos:

Competência sobre processos: os conhecimentos sobre o processo de trabalho; Competência técnica: conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado; Competências sobre a organização: saber organizar os fluxos de trabalho; Competências de serviço: aliar a competência técnica à pergunta: qual o impacto que este produto ou serviço terá sobre o consumidor final?; Competências sociais: saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas. O autor identifica três domínios dessas competências: autonomia, responsabilidade e comunicação.

As competências são, antes de tudo, a capacidade da empresa em identificar com clareza sua cadeia de valor. Portanto, as competências de uma organização estão também vinculadas à capacidade da empresa em se relacionar com o ambiente externo, isto é: com seus principais fornecedores e clientes. A competência da organização deve ser trabalhada tanto no ambiente interno (com eficiência de gestão em sua cadeia de valor), como em relação ao ambiente externo (comunicando com seus principais parceiros, através da tecnologia de informação). É a partir desta configuração que segmentos industriais e de serviços alcançam um excelente nível de competência e vantagens competitivas.

As estratégias e competências desenvolvidas pelo setor de supermercados

#### (1) Estratégia de fusões e incorporações

-

A concentração no segmento de supermercados é uma tendência mundial. No Brasil, em apenas dez anos, o índice de concentração em relação às cinco maiores redes passou de menos de 30% para mais de 40%. Este fenômeno ainda está a meio caminho se tomarmos como parâmetro os Estados Unidos e a Europa, onde a concentração das maiores redes se aproxima da casa dos 70%. Mas precisamente no Brasil, em 1995, 27,8% do setor supermercadista estavam nas mãos das cinco maiores redes. Em 1999, a concentração cresceu para 39,2% e em 2000, segundo dados da ABRAS ([www.abras.com.br](http://www.abras.com.br)), atingiu 41%.

Os cinco maiores supermercados instalados no mercado brasileiro em 2000 eram: Grupo Pão de Açúcar (brasileiro com sócio francês), Carrefour (francês), Bompreço (holandês), Sonae (português), e Sendas (brasileiro). O relatório da ABRAS, divulgado em maio de 2001, fornece o ranking do setor relativo a 2000. A lista dos líderes por faturamento é a seguinte: 1º Pão de Açúcar – R\$ 9,55 bilhões; 2º Carrefour – R\$ 9,52 bilhões; 3º Bompreço – R\$ 3,04 bilhões; 4º Sonae – R\$ 3,00 bilhões e 5º Casas Sendas – R\$ 2,47 bilhões.

A partir desses dados, podemos identificar que a estrutura competitiva nesse segmento mostra-se num momento de posicionamento dos principais líderes mundiais no mercado brasileiro. É uma estratégia de marcar presença em um país com uma população de 169 milhões de pessoas. Os principais players internacionais como Carrefour, Royal Ahold (Bompreço), Sonae, Casino (Pão de Açúcar) e o Grupo nacional Sendas buscam consolidar suas presenças nas regiões já ocupadas ao mesmo tempo em que investem em novos mercados e parcerias.

A estratégia de fusão e incorporação pode ser entendida a partir de três enfoques. (1) Para os grupos internacionais foi a melhor opção para se estabelecer rapidamente no Brasil. (2) Por parte dos grupos nacionais foi a oportunidade de se capitalizarem. (3) E para os grupos já instalados no país foi a opção de se expandir em nível nacional.

## (2) Estratégia de Segmentação

Analisando-se os supermercados brasileiros, o padrão encontrado é uma mistura de modelos estrangeiros: o modelo americano que se caracteriza pelo grande espaço na área de vendas e o auto-serviço quase que incondicional - embalagens prontas, pacotes fechados e com o peso aferido sem a interferência ou solicitação especial do cliente, e o modelo europeu que valoriza o atendimento personalizado - padaria e açougue, entre outros setores.<sup>18</sup>

A partir de uma visão macro podemos caracterizar as lojas de auto-serviços como: os hipermercados, que mantêm uma área de vendas média de 9 mil metros quadrados e negocia 70 mil itens; os supermercados que têm de 2,5 a 4,5 mil metros quadrados em média e dispõem de um mix de produtos que vai de 12 mil a 20 mil itens.

Os supermercados hoje estão sendo classificados no conceito de lojas de vizinhança, de formato menor e localizadas perto dos fregueses. Esta é uma tendência mundial: na Europa, os hipermercados perdem espaço para os supermercados; as lojas de vizinhança, por sua vez, se segmentam em duas vertentes. A primeira, direcionada às classes de renda mais alta e uma outra para o segmento popular, no foco das classes C, D e E.

O segmento de varejo popular é o que mais cresce no Brasil. Os principais grupos de varejo em atuação lançam novas bandeiras para alcançar os consumidores de baixa renda com produtos mais baratos, feitos por fabricantes de menor preço, se comparados a empresas líderes, que dominam seus setores de atuação. O grupo Sendas está lançando uma nova bandeira de supermercados batizada como Mais em Conta. O grupo Pão de Açúcar é o que mais investe neste segmento e hoje são 124 lojas Barateiro, a bandeira do grupo para o varejo popular. O Wal-Mart lança no Brasil seu projeto de lojas populares Todo Dia, bandeira desenvolvida sob medida para o mercado brasileiro, tendo como apelo o preço. O Carrefour, no ramo de lojas populares, cria a bandeira Dia, e já inaugurou uma loja vizinha ao Wal-Mart (Todo Dia) em São Paulo. Segundo o jornal Gazeta Mercantil, de 1 de outubro de 2001, a preocupação das grandes redes varejistas é atingir um contingente de 130 milhões de pessoas e que gasta R\$70 bilhões por ano em alimentação.

## (3) Estratégia de associações – Associativismo

Como resposta ao nível de concentração no setor, os pequenos e médios supermercados se mobilizam na formação de parcerias para fazer frente à expansão das grandes redes. Com este enfoque surge o associativismo. O objetivo é a permanência no mercado de pequenas e médias empresas e uma alternativa para a profissionalização. Neste sentido, pequenos supermercadistas se unem para formar centrais de compras. A estratégia é criar escala, evitar intermediários e comprar produtos básicos e de alto giro diretamente da indústria, com economia média de 10% no preço. O conceito é justamente reunir forças e criar sinergia entre os associados, desenvolvendo uma melhoria no atendimento e na qualidade dos serviços. A estratégia do associativismo, além de se concentrar na logística e na obtenção de preços melhores nas negociações de compra com os fornecedores, é implementar uma padronização nas lojas, no atendimento e no marketing da rede e por consequência na imagem dos associados. Com uma visão de longo prazo, as redes planejam a construção de centro de distribuição e armazenagem e investimentos em tecnologias. Em curto prazo, as redes implementam encartes promocionais em conjunto, uniformes para os funcionários, letreiros para loja e a emissão de cartão de crédito próprio de compra, facilitando o financiamento para os clientes.

#### (4) Estratégia de lançamentos de marca própria

O lançamento de marca própria pelos supermercados é uma tendência mundial. No Brasil tem sido adotada, mais fortemente, nos últimos três anos. Esta estratégia busca aumentar o poder de força dos supermercados junto aos principais fornecedores e oferecer aos clientes produtos que podem chegar a ser 30% mais baratos em relação à marca líder. Estes produtos de marca própria são mais oferecidos aos clientes nas lojas de formato, como supermercados de bairro, e no segmento popular. O lançamento de produtos com nome próprio visa a fortalecer a marca e a imagem da empresa junto a seus clientes. A estratégia se concentra geralmente nos produtos de alimentação, limpeza caseira, higiene, bazar e têxtil.

#### (5) Estratégia de adoção de tecnologias

O setor de supermercados, no Brasil, é considerado como um dos segmentos que mais utilizam tecnologias na realização dos serviços prestados, mesmo considerando que o uso da tecnologia está sendo mais difundido no sentido de automatizar processos e operações do que propriamente agregar informações para um melhor gerenciamento e condução dos negócios. De acordo com a EAN BRASIL – Associação Brasileira de Automação Comercial, ([www.eanbrasil.org.br](http://www.eanbrasil.org.br)), entidade responsável pela administração e implantação do código de barras no país – o setor supermercadista lidera o ranking de segmentos que mais utilizam a leitura óptica, com 38% do total de lojas automatizadas, seguido pelas lojas de departamentos e eletrodomésticos (21%), pelas drogarias (13%) e pelas lojas de conveniência (12%). O uso de tecnologias de informação no setor iniciou-se na retaguarda (back office) da organização nos departamentos de finanças, recursos humanos, contabilidade, e de forma "burocrática" nos setores de compras e controle de estoque. Numa segunda fase deu-se início à automatização das frentes das lojas. Esta etapa culminou com a introdução maciça de tecnologias como: código de barras, leitura óptica/scanners, PDV/check out (com balanças eletrônicas e preenchimento de cheques), etiquetas eletrônicas nas prateleiras, transferência eletrônica de fundos, smatcard e outras tecnologias que objetivam otimizar a passagem dos clientes pelos caixas e tornar os PDV mais produtivos.<sup>19</sup> A importância estratégica do uso de tecnologia pelo segmento de varejo está concentrada em três atividades fundamentais que são: a logística (Supply Chain), a implantação do conceito de ECR (Efficient Consumer Response, ou Resposta Eficiente ao Consumidor) e no Comércio Eletrônico.

## Supply Chain

O supply chain (gerenciamento da cadeia de abastecimento) tem a função de tornar a cadeia de suprimento eficiente, reduzir perdas, evitar a burocracia, garantir o abastecimento e diminuir o preço final do produto.

O uso de tecnologias de informação é fator primordial para a eficácia deste novo conceito de administração de compras, estoques e de distribuição. O EDI (Electronic Data Interchange) é ainda a ferramenta mais importante e mais utilizada na relação entre o supermercado, os principais fornecedores, o Centro de Distribuição (CD) do grupo e as empresas de transportes. Este conjunto de agentes pode ser caracterizado como a estrutura logística da organização.

O uso de EDI é utilizado no processo de compras das empresas (comércio eletrônico B2B - business to business). Todo o processo comercial (cotação, orçamento, fechamento do pedido, emissão de ordem de compra e envio de nota fiscal) entre supermercados e fornecedores é realizado de forma eletrônica. A adoção desta estratégia garante um maior dinamismo e eficiência no processo de compra, o que impacta diretamente na diminuição dos níveis de estoque nas lojas e das faltas dos produtos nos pontos de vendas, permitindo uma reposição contínua. Para isto os principais fornecedores devem estar integrados com os principais varejistas e de forma direta ou indireta controlar os estoques nas lojas.



O supply chain com o uso de EDI tem sua expansão dificultada pelos altos investimentos que devem fazer fornecedores e varejistas. A saída que está sendo montada para ultrapassar esta barreira é a introdução da chamada Web EDI. Esta tecnologia mescla o conceito original de EDI e a Internet. O uso de EDI está concentrado nos grandes fornecedores como Gessy Lever, Panamco (engarrafadora da Coca-Cola), Nabisco, Nestlé e outros gigantes da indústria. O desenvolvimento do uso de Web EDI seria uma solução para que pequenos e médios fornecedores e varejistas se integrem dentro de uma estrutura que aumente a abrangência do fornecimento e de compras por meio eletrônica (web/Internet).

## ECR (Efficient Consumer Response)

O ECR é uma ferramenta estratégica de gestão que tem o objetivo de identificar o perfil dos clientes e suas necessidades. Tem como foco montar o mix ideal de linhas de produtos para cada loja, onde se possa conhecer quais são os produtos mais vendidos por dia de semana e por período do dia (manhã, tarde e noite). Esta ferramenta não só indica o mix de produtos adquiridos pelos clientes como também as relações de categorias vendidas em conjunto.<sup>20</sup>

Na definição de Ching,<sup>21</sup> o consumidor final dá início cadeia de distribuição no momento em que suas mercadorias passam pelo check out. As informações relativas a essas compras são então compartilhadas com todos os componentes da cadeia em tempo real. Quando o estoque do supermercado é baixado por leitores de códigos de barra, o fornecedor começa o processo de ressuprimento. Em suma, as mercadorias somente serão demandadas pelo supermercado e produzidas pelo fornecedor quando o consumidor passar a mercadoria no check out.

O conceito de ECR está sendo difundido no Brasil, mais efetivamente a partir de 1997, pela Associação ECR Brasil, grupo composto de varejistas, atacadistas, indústrias do ramo de varejo, bancos, consultorias e empresas de hardware e software ([www.ecrbrasil.com.br](http://www.ecrbrasil.com.br)).

A Associação busca implantar uma filosofia/estratégia entre os supermercados, os distribuidores e os fornecedores para que, em conjunto, desenvolvam um trabalho de parceria, proporcionando maior valor ao consumidor. O objetivo é garantir uma eficiência na cadeia de suprimento como um todo, e não na eficiência individual das partes. Portanto, reduzem-se os custos totais de sistema, dos estoques e bens físicos, ao mesmo tempo em que o consumidor tem a possibilidade de escolher produtos mais frescos, de maior qualidade e com uma maior opção de produtos ofertados. É importante considerar que o conceito ECR necessita para a sua efetiva implantação que se desenvolva uma cultura de parceria entre os principais agentes, isto é: indústria e varejo devem trabalhar em conjunto trocando informações estratégicas sobre o mercado, sobre o comportamento dos clientes e de custo/preço dos seus produtos e serviços. Assim, deixa-se de lado a filosofia de quando um ganha o outro perde; para a filosofia de quando um ganha o outro também ganha; e quando um perde o outro também perde.

## Comércio Eletrônico (CE)

A adoção do comércio virtual, direcionado ao consumidor (Business to Consumer, B2C), é uma estratégia ainda pouco explorada pelo setor supermercadista. De acordo com a revista SuperHiper, de setembro de 2000, em pesquisa realizada junto a 52 redes de varejo, 1% das vendas ocorrem pela Internet e 4% por telefone. A previsão para 2003 é que a Internet seja responsável por 9% das vendas e o telefone e fax por 10%.

Segundo especialistas do CE as principais limitações do comércio B2C, no varejo, são: resistência do cliente em comprar o produto sem vê-lo; lentidão nos procedimentos de compra ("navegação" lenta); equipamentos não-compatíveis dos usuários; credibilidade e segurança; e a dificuldade de se atender a 100% da compra.

Fator importante a ser considerado na estratégia da montagem de vendas on line é que o CE é um novo canal de vendas e, sendo assim, deve ser desenvolvido. Os resultados ainda são tímidos, mas o CE é uma tendência a se consolidar, principalmente para aquelas organizações que já contam com uma estrutura física montada. E neste sentido o setor sai na frente. Mesmo considerando que exista uma nova cultura e novos processos em relação às vendas on line, os supermercados já conhecem a necessidade de uma estrutura logística eficiente, um controle de estoque e uma reposição de mercadorias dinâmica, fFatores fundamentais para o sucesso em vendas virtuais.

Outro fator que motiva a adoção do CE são os dados que serão gerados e armazenados em relação ao mercado. Desse modo as organizações podem identificar o perfil do cliente, mix de compras e suas necessidades em tempo real. A adoção do CE também possibilita uma atualização de preço e um controle de estoque, ambos on line. O importante, neste caso, é que a organização desenvolve uma cultura mais "moderna". Com isto, pode-se aos poucos implantar novos programas e soluções como ERP (Enterprise Resource Planning) e CRM (Customer Relationship Management), buscando integrar informações entre o cliente, a organização e os fornecedores.

## O emprego no setor

Fusões, incorporações, adoção de novas tecnologias, enfoque logístico, lançamento de marcas próprias e comércio eletrônico são estratégias que podem garantir um aumento no faturamento e a elevação dos lucros. Isto acarreta um aumento na acumulação. Entretanto, neste cenário, não está claro qual o novo papel a ser desempenhado pelo trabalhador e qual o benefício que o mesmo terá direito. Se, pelo lado da gestão, a visão torna-se mais profissional, deixando o lado mais familiar da gerência em um segundo plano, no enfoque operacional as mudanças ocorrem através da terceirização da mão-de-obra e do afastamento do prestador de serviços de dentro da loja. Hoje, um dos únicos contatos da organização com os clientes são os operadores de caixas. Isto tem como consequência uma elevada diminuição da importância do trabalhador nas estratégias da organização, acarretando o que podemos caracterizar como "trabalho abstrato".

De uma forma geral, a maior desvantagem no processo de automação comercial é a diminuição de postos de trabalho. Mesmo no caso de situações de expansão, como por exemplo, no aumento de número de lojas e/ou no número de check-outs para diminuir as filas, não se identifica uma criação significativa de empregos, já que há muitos casos de remanejamento de pessoal. Isto é devido, em grande parte, ao aumento de produtividade dos caixas automatizados e à otimização de operações realizadas pela retaguarda da loja, conjugada com a terceirização de processos e operações que têm implicado corte de pessoal de apoio.<sup>22</sup>

O número de empregos não acompanha a dinâmica de outros índices do setor. A implementação de novas tecnologias em conjunto com novos processos organizacionais como: a terceirização, a saída dos atendentes dos setores de açougue, padaria, frios e hortifrutigranjeiros do centro da loja para a retaguarda ocasionam uma diminuição do número total de funcionários nas lojas.

## Conclusão

A montagem de uma estratégia eficiente, para a organização, passa pela capacidade de desenvolver as competências necessárias para que a implantação das estratégias tenha o resultado esperado. Para o setor de

supermercados a estratégia competitiva deve estar orientada para os serviços. Neste ponto, a qualidade do atendimento, o preço praticado, o mix de produtos de cada loja, a identificação do perfil do cliente e suas necessidades são atributos que devem ser desenvolvidos por cada rede de supermercados.

A adoção da estratégia de competitividade orientada para serviços implica na participação dos funcionários da empresa no desenvolvimento e implantação das estratégias. Pois, como definiu Teboul<sup>3</sup>, no segmento de serviços (como é o caso dos supermercados), o cliente está presente no momento da realização da "produção". Sendo assim, deve existir uma sinergia entre clientes e supermercado (organização e indivíduos). Isto terá como consequência a tão procurada fidelização.

Entretanto, o segmento passa por um processo de terceirização de sua mão-de-obra operacional. Assim, se de um lado tem-se a valorização e profissionalização do corpo gerencial, de outro, tem-se a contratação de mão-de-obra não vinculada à empresa. Este processo ocorre principalmente nas operadoras de caixa. Estes postos de trabalho são de extrema importância dentro do varejo, pois constituem um dos últimos elos de ligação entre o cliente e o supermercado. Ao contrário deste processo, o segmento deve valorizar o corpo operacional, através de treinamento, reciclagem e desenvolvendo suas competências individuais.

Na busca pela competitividade, este setor não pode deixar de lado a excelência operacional. O uso de tecnologias nos processos administrativos, bem como na integração com os clientes e fornecedores pode ser considerado fundamental na consolidação da estratégia orientada para os serviços. Este segmento deve ter uma visão global da sua cadeia de valores, pois a eficiência de cada loja depende da eficiência do conjunto de atores que compõem o ciclo produtivo. Tem-se, então, a necessidade de uma dupla ação estratégica: orientada para o serviço, mas com uma excelência operacional.

Estratégias de lançamentos de marcas próprias, lançamento de cartão de fidelidade/smart card, formatos de lojas para diferentes segmentos de consumidores, montagem de projeto de CRM (incluindo call center e SAC), estrutura logística integrada com os principais fornecedores e comércio eletrônico, devem ser estruturadas a partir de um grande projeto de integração da empresa. Neste sentido, deve-se pensar na montagem de um Sistema Integrado de Gestão capaz de organizar a empresa e garantir uma eficiência na ligação com fornecedores. Em paralelo, a organização deve desenvolver o conceito de ECR para buscar uma proximidade com o cliente, a formação de um banco de dados com o histórico de compras por loja e por região e um mix de produtos mais adequados às suas necessidades, o que gera um nível maior de demanda. O resultado irá garantir produtos nas gôndolas a preços competitivos e um nível de serviço que tenha como consequência a fidelização do cliente.

## NOTAS

1 ABRAS

2 BETHLEM, A. Estratégia empresarial. São Paulo: Atlas, 1998. p. 2.

3 PORTER, Michael E. Estratégia competitiva. Rio de Janeiro: Campus, 1986. p. 2.

4 KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. A estratégia em ação. Rio de Janeiro: Campos, 1972. p. 2.

5 BETHLEM. A. (1998) op. cit., p.2.

6 PORTER, Michael E. (1986) op. cit., p. 3.

7 Id. *ibid*.

8 BETHLEM. A. (1998) op. cit., p. 3.

9 FLEURY, A., FLEURY, M.T. L. Estratégias empresariais e formação de competências, São Paulo: Atlas, 2000. p. 3.

10 TEBOUL, J., A Era dos serviços. São Paulo: Qualitymark, 1999. p. 5

11 ZARIFIAN, P., Mutação dos sistemas produtivos e competências profissionais: a produção

industrial de serviço. Rio de Janeiro: DECOPPE/UFRJ, 1998. Mimeo. p. 5. Intervenção durante o Seminário Internacional Reestruturação Produtiva, Flexibilidade do Trabalho e Novas Competências Profissionais.

12 FLEURY, A., FLEURY, M.T. L. (2000) op. cit., p. 5.

13 Id. ibid. p. 6.

14 HAMEL, G., PRALAHAD, C.K., Competing for the future, Boston: Harvard Business School Pres, 1994. p. 6.

15 ZARIFIAN, P. Objetivo competência: por uma nova lógica, São Paulo: Atlas, 2001. p. 6.

16 HAMEL, G., PRALAHAD, C.K. (1994). op. cit., p. 6.

17 ZARIFIAN, P. (2001) op. cit., p. 6.

18 SEGRE, L. M. e BASTOS R. M.; A modernização produtiva nos supermercados: a adoção de TICs, São Paulo, outubro de 1998. p. 8. Trabalho apresentado no Congresso da USP. Gestão da Inovação Tecnológica.

19 Id., Modernização produtiva nos supermercados: a adoção de tecnologias de informação e comunicação, Revista de Administração, v. 35, n. 4, out./dez., 2000, FEA/USP. p.10.

20 ÂNGELO, Cláudio F. de.; SIQUEIRA, João Paulo L.. Avaliação das condições logísticas para a adoção do ECR nos supermercados brasileiros, Revista de Administração Contemporânea (RAC), v. 4, n.3, set./dez. 2000. p. 12.

21 CHING, Honh Yuh, Gestão de estoques na cadeia logística integrada, São Paulo: Atlas, 1999. p.12

22 TRINDADE, J.T.P.; SEGRE, L.M., Inovação Tecnológica no setor de serviços: um enfoque no comércio varejista de grande distribuição, Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, 1995. p.14.

23 TEBOUL, J. (1999) op. cit., p. 15.