

## **Da Relação Entre Reestruturação Produtiva e Educação Profissional<sup>1</sup>**

**Roberto Leme Batista<sup>2</sup>**

O complexo de reestruturação produtiva é um processo que tem gerado emaranhado de confusão acerca dos chamados “atributos pessoais” requeridos pelas empresas. Não há consenso, muito menos clareza sobre o novo perfil de trabalhador exigido no contexto da reestruturação produtiva. Muitas análises, desconsiderando haver uma preservação das condições de alienação e estranhamento no trabalho, fazem apologia desse processo, pois afirmam que haveria ganhos para os trabalhadores, já que esses são convocados à participação e envolvimento, através dos CCQs e do trabalho polivalente e multifuncional.

Muitos analistas apresentam os “modelos” de formação profissional, ditos capazes de gerar os assim chamados “novos atributos”, como passaporte para a construção, desenvolvimento e consolidação da cidadania, ou seja, não rompem com a perspectiva funcionalista do capital, não questionam a visão “segundo a qual a sociabilidade é travestida em conjuntos de atitudes e comportamentos sociais que passam a constituir, junto com atributos técnicos e cognitivos, o novo rol de ‘qualificações profissionais’ demandados pela empresa ‘moderna’” (Silva Júnior, Ferretti e González, 2001, p. 26).

Na verdade, há uma concepção ideológica preconceituosa que se dissemina na sociedade, pressupondo que as atitudes e habilidades – ou os novos atributos – que enfatizam o “*aprender a aprender*”, “*aprender a pensar*”, “*aprender ser*”, dentro dos limites colocados pelo capital no contexto da mundialização. É como se antes – da

---

<sup>1</sup> Este texto é uma adaptação de capítulo de minha dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UNESP-Marília, com o título “A educação profissional na década neoliberal: o caso do PLANFOR”, sob orientação do Prof. Giovanni Alves.

pedagogia do “*aprender a aprender*” - os trabalhadores não soubessem aprender, pensar e ser. Essa ideologia explicita a idéia de que somente “a educação funcionalista, subordinada aos interesses do Capital, oferece ao trabalhador as condições cognitivas para estar apto a pensar, a ser crítico, a resolver problemas, a situar-se, enfim, de forma inteligente, ativa e participativa no moderno mundo do trabalho” (Rummert, 1998, p.29).

Entretanto, nos limites desse trabalho, não nos é possível proceder a análise crítica dos textos que fazem apologia desse processo, razão pela qual nos limitamos à incorporação daqueles que fazem uma leitura crítica da realidade.

Analisando as “novas qualidades pessoais” requeridas pelo capital no contexto da reestruturação produtiva, Araújo (1999) afirma que a reestruturação produtiva gera a demanda por “novos ‘atributos pessoais’ [que] constituem-se como condição para que os trabalhadores se ajustem à nova estrutura organizacional das empresas” (Araújo, 1999, p. 19). Num contexto em que o capital passou a privilegiar as técnicas utilizadas pelas “empresas japonesas”, disseminando-se a idéia segundo a qual “um assalariado deve se submeter a uma avaliação permanente e a uma constante prova de sua adequação às atividades de trabalho, em que se baseia a também emergente ‘noção de competência’” (Ibid).

Araújo acrescenta que:

Entre as novas demandas por qualificação dos trabalhadores encontramos um grande e impreciso leque de qualidades humanas: iniciativa, espírito de equipe, capacidade de comunicação, sociabilidade, criatividade, disposição para aprender, curiosidade, disciplina, motivação, atenção, responsabilidade, estabilidade, confiança, autonomia, capacidade de cooperação, lealdade, comprometimento, competitividade, habilidade de negociação, capacidade de pensar, de decidir etc. (Ibid.).

Evidentemente que, na história dos homens, os indivíduos sempre tiveram necessidades de possuir certas destrezas e habilidades – agora, no jargão neoliberal conhecidos como “qualidades e atributos pessoais” - para a realização do trabalho. Cada contexto histórico, cada forma de organização da produção, exigiram determinados modos de se colocar diante da produção da vida. No contexto da reestruturação produtiva - *toyotista* - as “características pessoais” exigidas dos trabalhadores sofrem

---

<sup>232</sup> Professor de História Contemporânea na Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba – PR. Mestre em Ciências Sociais pela UNESP – Marília. E-mail: rlbatisa@zipmail.com.br

um redimensionamento, uma readequação, para se manterem funcionais à lógica do capital. Segundo Araújo este é o caso da disciplina, que:

já não se refere tanto ao cumprimento de ordens superiores, normas e horários, apesar de ainda persistir esse aspecto, principalmente para as categorias menos qualificadas. A disciplina visa mais ao compromisso com a redução de problemas e de tempo morto na produção, bem como com a execução dos lotes de fabricação definidos. Assim também a atenção, a responsabilidade e outros requisitos já antes requeridos (Ibid., p. 20).

Essas exigências de *novas qualificações* postas pelas complexas e heterogêneas inovações tecnológicas e organizacionais, no contexto da reestruturação produtiva, estão diretamente relacionadas com o contexto histórico, tecnológico e social em que se inserem. Numa tentativa de apreender essas exigências, Ana Teixeira afirma que apesar dos múltiplos aspectos e da complexidade envolvidos nesta questão, é inquestionável a existência das mudanças nas qualificações requeridas para o trabalho industrial. Nesse sentido, afirma:

Essa mudança poderia ser sintetizada como perda de importância das *habilidades manuais* em favor das *habilidades cognitivas* (leitura e interpretação de dados formalizados; lógica funcional e sistêmica; abstração; dedução estatística; expressão oral, escrita e visual) e *comportamentais* (responsabilidade, lealdade e comprometimento; capacidade de argumentação; capacidade para o trabalho em equipe; capacidade de iniciativa e autonomia; habilidade para negociação. Essas novas qualificações poderiam ser organizadas em três grandes grupos: novos conhecimentos práticos e teóricos, capacidade de abstração, decisão e comunicação, e qualidades relativas à responsabilidade, atenção e interesse pelo trabalho (Teixeira, 1998, p. 177-8).

Pesquisa empírica realizada por Machado (1996) confirmou que “as atuais políticas voltadas para a qualidade e a produtividade apresentam dimensões sociais, organizacionais, culturais e educativas peculiares, que significam um reajuste no nível da pedagogia do capital...” (Machado, 1996, p. 45). Trata-se de um reordenamento para garantir que os indivíduos integrantes da empresa internalizem “uma nova estrutura temporal e espacial”, já que o novo modelo de organização industrial passa a supor “uma racionalidade de fluxo diferente e inversa, comandada pela demanda do mercado, denominada *just-in-time*” (Ibid.).

A pesquisa de Machado revelou que o processo em curso provoca um esforço sinérgico que fomenta a capacidade de cada trabalhador exercer atividades diferentes, de aceitar mudança contínua nos processos produtivos, de se adaptarem às exigências de garantia do permanente estado de alerta. Nesse sentido, a autora afirma que a nova

pedagogia do capital pretende realizar simultaneamente no cotidiano fabril três objetivos fundamentais:

o aumento da produtividade, a formação técnica e a conformação normativa de comportamentos, atitudes e valores. Sua lógica se orienta pela busca da maximização da intensificação do trabalho, da eliminação da porosidade entre o aprender e o fazer, da flexibilização do sistema de ensino-aprendizagem, visando alcançar ganhos significativos com a redução de custos, com o *feedback* de retroalimentação, fundamental ao desenvolvimento de ações corretivas (Ibid., p. 49).

O processo de “modernização” decorrente da reestruturação produtiva é contraditório, pois, ao promover as mudanças no processo de trabalho, tornando-o mais complexo e menos repetitivo do que o trabalho especializado, de conteúdos simples e demasiadamente repetitivos na realização das tarefas, dos antigos postos de trabalho fixos, da forma de organização *taylorista-fordista*, para uma organização flexível do trabalho com rotatividade nas funções, passa a demandar maior participação e envolvimento do trabalhador no interior da empresa, pois, haveria maior interesse deste na realização do trabalho com menos monotonia e repetição, assim como com menor riscos de acidente de trabalho. Entretanto, esse processo pode resultar “em novas doenças profissionais, maior intensificação do trabalhador e desilusão operária com a crescente concorrência entre os grupos de trabalho” (Pochmann, 1998, p. 9).

Além disso, é necessário considerar que a denominada autonomia do trabalhador nesse processo é extremamente relativa, pois, a sua participação e engajamento são estimulados apenas em torno dos interesses da empresa. Portanto, sua participação é estimulada, manipulada e controlada. O capital através dos Círculos de Controle de Qualidade absorve e incorpora apenas as sugestões que forem do interesse da empresa. Que autonomia fantasiosa é essa que impõe ao trabalho a jornada, o salário, o quê e como fazer?

Podemos afirmar que nesse processo há uma frustração do trabalhador, pois, à medida que se exige dele maior escolaridade, maior qualificação etc., gera-se a expectativa de uma certa satisfação no trabalho. Entretanto, o que se observa é o pânico em torno do desemprego, da possibilidade concreta da demissão a qualquer momento, do salário baixo, etc. Há ainda a angústia diante das disputas que os trabalhadores travam entre si para manterem-se no emprego e para serem promovidos na empresa, já

que a solidariedade de classe anda em baixa, o que vale é a exacerbação do individualismo.

### **As inovações tecnológicas e organizacionais e o impacto sobre a qualificação**

No contexto da reestruturação produtiva há um excedente de força de trabalho, um exército industrial de reserva, escolarizado disponível no mercado, o que torna possível ao capital a estratégia de descartar os “problemáticos” e “inadaptados”, que transitam continuamente entre o emprego precário e o desemprego, constituindo-se num mecanismo de pressão sobre os trabalhadores que se mantêm no emprego. Em razão disso, Peña Castro nos lembra que o desemprego, como produto da crise do emprego, “deve ser considerado um componente funcional necessário da lógica empresarial de uso da força de trabalho, comandada por dois princípios inalteráveis: 1) o aumento da produtividade e 2) o pleno controle sobre o trabalho” (Peña Castro, 2001, p. 1).

É necessário buscar um entendimento crítico das inovações tecnológicas e organizacionais e suas implicações sobre as relações de produção, sobre o processo de trabalho, assim como suas conseqüências na luta entre capital e trabalho. Portanto, trata-se de considerar as inovações tecnológicas e também as organizacionais como uma relação social e não como uma coisa natural. Nesse sentido, Teixeira afirma:<sup>24</sup>

A tecnologia não é uma variável independente que atue de modo a determinar a gestão e organização do trabalho, sendo possível pensar em escolhas sociais alternativas relacionadas a emprego, qualificação e educação. As premissas neoliberais, *defensoras da sujeição da sociedade à lógica do mercado e de um modelo de intervenção que privilegia a iniciativa privada em lugar do Estado* se configuram, concretamente, na política e no planejamento dessas áreas quase como uma fatalidade (TEIXEIRA, *op cit*, p. 167, os grifos são nossos).

Ana Maria Rezende Pinto (1994) examinando a relação tecnologia e educação, e as implicações da introdução da automação informatizada sobre o trabalho, afirma que o sistema produtivo tem demandado qualificação profissional que se expressa numa “policognição tecnológica”, ou seja, demanda-se trabalhadores que tenham: a) domínio dos fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno, associado ao desempenho de um

especialista em um ramo profissional específico; b) compreensão de um fenômeno em processo no que se refere tanto à lógica funcional das máquinas inteligentes como à organização produtiva como um todo; c) responsabilidade, lealdade, criatividade, sensualismo; d) disposição do trabalhador para colocar seu potencial cognitivo e comportamental a serviço da produtividade industrial (Pinto, 1994, p. 40).

Portanto, é no contexto da reestruturação produtiva, sob a hegemonia da forma toyotista de organização da produção, que se configura no setor produtivo e também no de serviços, um processo de inovações tecnológicas e organizacionais, capazes de impor mudanças no uso da força de trabalho, flexibiliza-se a produção, reestrutura-se as ocupações, promove a integração dos diversos setores da empresa. Esse processo cria a necessidade do trabalhador “polivalente”, “multifuncional” e “qualificado”, pois o capital – ao menos em nível de discurso - passa a valorizar os conhecimentos não vinculados ao trabalho prescrito tal como ocorre sob o fordismo.

Analisando o problema do trabalho “qualificado”, “polivalente” e “multifuncional”, Antunes (1999) afirma que esse processo

faz aflorar o sentido falacioso da ‘qualificação do trabalho’, que muito freqüentemente assume a forma de uma manifestação mais ideológica do que de uma necessidade efetiva do processo de produção. A qualificação e a competência exigidas pelo capital muitas vezes objetivam de fato a *confiabilidade* que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade à disposição do capital (Antunes, 1999, p. 52).

## **A constituição de um novo (sujeito) trabalhador**

A “pedagogia” do capital, no complexo de reestruturação produtiva visa a conformação e “preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração” (Freitas, 1995, p. 126).

As mudanças nos padrões de exploração passaram a exigir novas habilidades dos trabalhadores, razão pela qual as classes dominantes e também o Estado colocam centralidade na educação básica (Duarte, 2001, p. 46).

Podemos dizer que a chamada crise do trabalho se constitui na verdade em uma crise do emprego assalariado. O desemprego e a precarização são as expressões mais visíveis do capitalismo financeirizado.

a chave para o entendimento da especificidade do novo modelo continua sendo a transformação das relações sociais de produção, caracterizadas pela transição da expansão material para a expansão financeira e do comando industrial nacional para o comando financeiro global sobre os processos de valorização e de acumulação do capital. E isso envolve mudanças na base tecnológica, na estrutura organizacional das empresas, na organização do processo de trabalho e no sistema salarial (Peña Castro, 2001, p. 2).

Peña Castro parte da premissa de que no contexto da mundialização financeirizada há duas hipóteses extremas sobre as perspectivas do emprego, quais sejam: “fim do trabalho” ou “pleno emprego”. São extremas porque não encontram guarida e sustentação nos fatos e muito menos “nas propostas das forças sociais organizadas” (Peña Castro, 2001, p. 3). Razão pela qual o autor volta sua atenção para três aspectos da dinâmica capitalista no atual contexto histórico:

i. o tipo de tecnologias e de organização do processo de trabalho adotado para elevar a produtividade e obter maiores volumes de produção com menor número de trabalhadores; ii. a estratégia empresarial de flexibilização ou precarização das relações de trabalho, que sustenta a carreira pela redução dos custos, atingindo níveis extremos nos países dependentes; iii. o regime econômico e político que dá sustentação ao novo modelo de inserção do país no capitalismo mundial, o qual impõe às periferias uma divisão do trabalho que oferece poucas ou nulas perspectivas de ampliação das produções mais empregadoras (Ibid.).

Peña Castro afirma ser necessário deixar de lado as especulações em torno das hipóteses extremas, pois, neste contexto, o que parece decisivo para a evolução do emprego é a vontade política das classes que vivem do seu trabalho. “A posição concreta destas últimas flutua entre a passividade e o pessimismo resignado e a oposição mais ou menos ativa, ainda minoritária, devido ao déficit de organização e consciência política do que está em jogo” (Ibid., p. 4).

O complexo de reestruturação produtiva instaura uma sociabilidade que difere da sociabilidade taylorista-fordista, por meio da desconstrução e desconcentração das classes trabalhadoras. Desenvolve-se uma nova subsunção real do trabalho ao capital, um processo de controle, disciplina e vigilância de novo tipo. A ideologia do toyotismo convoca os trabalhadores a serem parceiros, a associarem-se ao capital, a “vestir a camisa” da empresa, a ser um “cidadão produtivo” e também um “consumidor

consciente e exigente”, afinal, como afirma uma das ideólogas do PLANFOR “cidadão consciente, consumidor exigente, trabalhador reivindicativo são facetas praticamente impossíveis de se dissociar no indivíduo” (Leite, 1997, p. 162). O capital exige disciplina, vontade, envolvimento e participação do trabalhador. Nesse sentido, “o trabalhador de que o capital necessita é aquele que é capaz de dar resposta, pronta e adequada, às situações que possam ocorrer no ato produtivo. Requer-se, portanto, o trabalhador polivalente” (Dias, 1999, p. 125).

Razão pela qual, Dias acrescenta:

Ganhar corações e mentes dos trabalhadores significa, portanto, desestruturar-lhes a identidade de classe. A perspectiva do ‘desaparecimento’ das classes, a proposta implícita de um pacto social automático no cotidiano e, portanto, despolitizado e despolitizante, requer não a mera reafirmação de dogmas, mas a construção da identidade das classes trabalhadoras, respeitada a sua diversidade, conhecidas as suas lutas, linguagens e tradições (Ibid).

Em suma, esse contexto é capaz de provocar mudanças que atingem o universo político, econômico e cultural articulando mudanças nas bases técnico-científicas – ou seja, na base física - com novas formas de organização e gestão da produção. Esse fenômeno acarreta mudança na forma de ser dos trabalhadores, constituindo-se num processo real de captura e manipulação da subjetividade da classe-que-vive-do-seu-trabalho, alterando sua forma de ser “no nível da produção, ou, mesmo no plano administrativo, baseado numa ‘temporalidade social’ - em um contexto de uma nova constelação de relações sociais e uma nova cultura institucional da empresa -, mas que se embasa num ‘tempo real’ e em um ‘conhecimento por simulação’” (Silva Júnior, 2001, p. 259).

A reorganização do processo produtivo constitui-se numa articulação de ações das classes dominantes, contra o trabalho, com repercussões em todas as esferas do ser social. As mudanças não se operam apenas no âmbito do processo de trabalho, é necessário vasculhar as relações existentes entre reestruturação produtiva, neoliberalismo, reforma do Estado e outras ações do capital.

O complexo de reestruturação produtiva, fundado no toyotismo como momento predominante, implica em alterações radicais no mundo da produção à medida que impõe um novo paradigma organizativo da própria empresa, “tais como o *just-in-*

*time/kanban*, o controle de qualidade total e o engajamento estimulado, levado a efeito pelas corporações japonesas, [que] assumiram nova significação para o capital, não mais se vinculando às suas particularidades concretas originárias” (Alves, 2000, p. 31-2).

As mudanças na base física são decorrentes da incorporação dos avanços científicos que resultam em plantas industriais com equipamentos complexos e sofisticados, de base microeletrônica. Essa realidade exige trabalhadores que possuam não apenas habilidade específica para sua operação, pois é necessário saber prever eventuais falhas, fazer reparos de emergência e tomar decisões relativas à produção, para evitar que as atividades produtivas sejam interrompidas, provocando prejuízos ao capital.

Esse contexto gera um processo em que do ponto de vista econômico, há uma perfeita sintonia entre o discurso governamental e empresarial no que diz respeito à relação entre educação, produtividade, competitividade e globalização.

Há neste sentido, uma reincorporação da teoria do capital humano, agora uma neoteoria, pois, para o pensamento hegemônico a relação entre educação, produtividade e competitividade é inquestionável. A retórica dominante no âmbito do Estado e das instituições dos empresários e também dos trabalhadores aponta para o fenômeno do déficit educacional como fator de estrangulamento do crescimento econômico.

Nesse contexto o que importa é adaptar-se e integrar-se ao mercado global. Documentos produzidos em nível de governo e de instituições dos empresários e também dos trabalhadores, dão conta da necessidade de elevar a escolaridade e o nível de qualificação dos trabalhadores, para que estes possam operar os equipamentos modernos, de base microeletrônica, capazes de melhorar a competitividade dos produtos do país. O saber e o conhecimento exigido dos trabalhadores são apontados como o *saber escolar*, que, segundo o discurso governamental, empresarial e sindical são fundamentais para a competitividade e a produtividade.

Nesse contexto atribui-se uma centralidade à educação básica, que passa a ser tratada como prioridade, pois sem ela não se produz o saber necessário exigido pela produção. Ao tratar o problema da educação básica, o pensamento hegemônico estabelece também qual a qualificação profissional que requisitam, que perfil de homem e de trabalhador o mercado exige.

O fato é que a realidade, construída pela reestruturação produtiva, está exigindo um trabalhador de novo tipo. Segundo a literatura hegemônica, a nova base técnica e as novas formas de gestão exigem que o trabalhador seja capaz de aliar qualificação (*saber-fazer*) a um conjunto de atributos pessoais (*saber ser*). A lógica que impera é o pressuposto ideológico da pedagogia do “aprender a aprender”, fundado na pedagogia e/ou ideologia do modelo de competência.

Teixeira (1998) e também Ramos (2001) mostra-nos que o debate sobre formação profissional é marcado por indefinições, pois não existe consenso em relação a critérios para a definição do que seja qualificação. O debate sobre este tema, após a década de 1950 e, sobretudo no contexto atual, produziu uma ampla literatura, que nos é impossível abordar nos limites desse trabalho, razão pela qual abordaremos rapidamente apenas a concepção de *qualificação como competência*, pois entendemos que há um revigoramento desse conceito pelo capital no contexto da reestruturação produtiva.<sup>25</sup>

## **A emergência da noção de competência**

É no contexto de desenvolvimento do complexo de reestruturação produtiva que emerge a noção de competência, que atende, pelo menos, a três propósitos:

- a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Européia e do Mercosul) (Ramos, 2000, p. 39).

Tanguy e Ropé (1997, p. 16) apropriam-se da definição de competência constante do Dicionário Larouse Comercial (editado em 1930), porque este “ressalta uma das características essenciais da noção de competências: a competência é inseparável da ação”. Eis, a definição apresentada pelo dicionário:

---

<sup>25</sup> Era de nosso intento apresentar a discussão acerca da *qualificação como relação social*, entretanto, os limites desse trabalho torna isso impossível, por isso remetemos os interessados às seguintes obras: Machado, (1996); Ramos, (2001); Silva Júnior, Ferretti e González (2001) e Villavicencio (1992).

Nos assuntos comerciais e industriais, a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício (...) Ela supõe conhecimentos fundamentados (...) geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas (Dicionário Larouse Comercial apud Tanguy & Ropé, 1997, p. 16).

Na seqüência, as autoras afirmam o entendimento de que colocada dessa forma “a competência é um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada”. Que, entretanto, a forma corriqueira dos usos que se faz dessa noção não permitem uma conclusão definitiva e conclusiva acerca da mesma. Afinal, a noção de competência “se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos”. Para essas autoras, a noção de competência possui um caráter polimorfo, e que sua força social advém de sua plasticidade e das idéias que veicula (Tanguy & Ropé, 1997, p. 16).

Portanto, o conceito de competência não é novo – como faz crer a literatura apologética rasteira - e passou por alterações ao longo do tempo. Entretanto, nosso objetivo não é a recuperação da historicidade desse conceito, mas apenas apreender o seu revigoreamento no contexto da reestruturação produtiva, sob a égide do neoliberalismo e do toyotismo.<sup>26</sup>

A noção de competência disseminou-se por diversas áreas de conhecimento (a economia, a sociologia, a educação, a psicologia, a administração etc). A competência associa-se às noções de desempenho e de eficiência, porém, nos domínios das referidas esferas possui sentidos e conotações diferentes. Para Tanguy e Ropé, existe uma tendência de outras noções, “que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho”, serem substituídas pela de competência. Entretanto, as noções substituídas não desaparecem, apenas perdem “sua posição central e, associadas a competências, sugerem outras conotações” (Ibid).

Apesar de considerarmos impossível dissociar *qualificação no âmbito do trabalho* dos assim chamados *saberes e conhecimentos na esfera educativa*, pois essas

coisas se articulam, nos limites deste trabalho abordaremos apenas a noção de competência na esfera do trabalho, ou seja, como qualificação.

No universo empresarial, o modelo de competências aparece como um termo técnico cognitivo associado a (*know-how* e *performance*). Podendo-se mesmo, segundo Stroobants (1997, p. 142) afirmar sua vinculação à famosa trilogia “saberes, *savoir-faire*, saber-ser”, pois é a esse trio que a forma ou grade das competências visa atingir. Para essa autora, as “competências mobilizadas” de forma sistemática impressionam pela novidade e não pelo conteúdo.

As chamadas novas competências profissionais, caracterizam-se por uma polissemia, opacidade e plasticidade, pois, não há unanimidade sobre quais saberes podem ser designados como competências, já que “não são os saberes designados que permitem caracterizar essas abordagens, mas o raciocínio no qual elas se inserem...” (Stroobants, p. 137).

Entretanto, se “não há unanimidade sobre a definição das competências progressivamente invocadas”, não significa que elas perdem importância, pois, “há uma maneira geral de caracterizá-las por tipo de saber e, sobretudo, por um corte típico desses saberes” (Ibid, p. 140).

Geralmente “o *savoir-faire* subdivide-se em uma série de módulos que correspondem a tarefas ou a funções diferentes”. Essas tarefas ou funções concretizam-se em saberes “saber-agir” “saber-transformar”. A pedagogia e/ou ideologia das competências impõe o chamado padrão de “polivalência e multifuncionalidade, de controle de qualidade e de manutenção possível para cada categoria de trabalhadores e tipos de empresa” (Hirata, 1994, p. 130).

Gallart e Jacinto (1995) definem o conceito de competência como “um conjunto de propriedades em permanente modificação que devem ser submetidas à prova de resolução de problemas concretos em situações de trabalho que trazem certas margens de incerteza e de complexidade técnica” (Gallart e Jacinto. Apud Campos & Shiroma, 1997, p. 24). Nota-se nesse caso, uma aproximação com a definição do Dicionário Larouse, pois, as competências não seriam transmitidas, já que não são outras coisas senão os conhecimentos prévios, as experiências concretas adquiridas pelo trabalho real. Entende-se então que as competências são atributos do indivíduo e não do posto de

---

<sup>26</sup> Usamos o termo revigoreamento e não retomada, na acepção de Newton Duarte (2001: p. 29) na análise

trabalho, já que com a exigência do trabalhador multifuncional e polivalente não se pode mais pensar o trabalho a partir do posto.

Portanto, a noção de competência é uma redefinição da qualificação profissional, no complexo de reestruturação produtiva, capaz de promover um rompimento entre as exigências da qualificação que se voltava para os postos de trabalho, onde imperava a rotina e a monotonia e o aprendizado profissional era para toda a vida. Impõe-se novas exigências de conhecimentos ao trabalhador, que deve preparar-se inclusive para mudar de profissão ao longo de sua vida. As assim chamadas *competências* juntamente com a denominada *empregabilidade* formam a ideologia da *acumulação flexível* fundada nos princípios e nexos organizacionais do *toyotismo* que é a forma de ser hegemônica da produção do capital no contexto da mundialização. A noção de *competências* é a forma funcionalista com que o capital arquiteta a participação manipulatória do trabalho – polivalente e multifuncional – capturando sua subjetividade, levando ao extremo a alienação e o estranhamento do indivíduo e o fetichismo social.

A competência é inseparável da ação e os conhecimentos teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que a ação sugere. A competência é a capacidade de resolver um problema em uma situação dada. A competência baseia-se nos resultados (Tanguy e Ropé, Apud Deluiz, 1996, p. 7).<sup>27</sup>

Além do que, o conjunto de competências, com ênfase no indivíduo, para além das competências técnicas, organizacionais, metódicas, comunicativas e sociais que já seriam muita coisa, exige ainda que o trabalhador possua competências comportamentais, quais sejam: “iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho, implicando no envolvimento da subjetividade do indivíduo na organização do trabalho” (Deluiz, 1996, p. 6).

O assim chamado modelo das competências é a forma de organização do trabalho flexível, que não permite mais que o trabalhador seja qualificado de forma adestrada para o cumprimento de tarefas prescritas, como ocorria sob a organização do trabalho no fordismo, em que as tarefas eram previamente descritas e codificadas pela gerência. O modelo das competências desenvolvido pela produção flexível exige do

---

que faz do lema “aprender a aprender”.

<sup>27</sup> Esse texto foi capturado eletronicamente, razão pela qual, a paginação não corresponde à publicação original.

trabalhador uma qualificação real, compreendida como um “conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas)” (Ibid).

Para essa autora numa situação concreta de trabalho, o trabalhador põe em ação um conjunto de competências, que articula “vários saberes oriundos de várias esferas (formais, informais teóricos, práticos, tácitos) para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade, a mobilização da inteligência para fazer face aos desafios do trabalho constituem características desta qualificação real” (Ibid.).

Para efeito de ilustração, considero importante mencionar que o SENAI – uma das principais agências de formação profissional no país – vem adotando um projeto nominado de Aprendizagem Dirigida aos Projetos e Voltada para a Transferência de Conhecimentos – PETRA. Esse projeto foi originalmente desenvolvido na Alemanha pela SIEMENS que o espalhou para suas filiais em mais de 130 países. O PETRA é adequado ao “modelo de competências”, portanto, à nova configuração da produção, constituindo-se

em um projeto de formação voltado para os trabalhadores industriais que enfatiza o desenvolvimento de ‘características pessoais’ junto com a formação teórica e o desenvolvimento das habilidades profissionais. O PETRA identifica e conceitua 39 características pessoais e as agrupa em torno de 5 qualificações-chaves intercambiáveis: organização e execução do trabalho, comunicação interpessoal, auto-desenvolvimento, autonomia e responsabilidade e resistência à pressão. Essas qualificações-chave funcionam como campo de aplicação das ‘características pessoais’ (Araújo, 1999, p. 21).

Apesar de extenso, considero importante mencionar as 39 características pessoais – competências - que o PETRA se propõe a desenvolver no indivíduo, por meio, das cinco qualificações-chaves, pois, como bem assinalou Tanguy (1997, p. 39):

a noção de competências e aquelas que lhe estão associadas (saber, *savoir-faire*, objetivos) é acompanhada de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e compreender; explicitação essa que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializaram. Isso ocorre porque a ‘abstratização’, que está na base de seu uso social requer, na prática, a operação oposta: sua tradução em uma lista de tarefas elementares.

Santos (2000), apresenta o resultado de uma pesquisa realizada por meio de uma enquete, em que elencou através de representações de alunos e professores do ensino técnico um total de 63 competências que, segundo estes, asseguraria a *empregabilidade* do técnico na chamada sociedade tecnológica. O autor afirma que essas competências, numa segunda etapa do trabalho de coleta de dados, reduziram para 49, pois “foram avaliadas, agrupadas, reagrupadas, reformuladas e classificadas em três grupos distintos: *conhecimentos, atitudes e habilidades*”. Achamos interessante apresentar esses dados, pois são reveladores do quanto a pedagogia da assim chamada ora sociedade tecnológica, ora sociedade do conhecimento vai impondo sua hegemonia sobre o conjunto da sociedade.

O modelo de competências cria a ilusão segundo a qual há ganhos para os trabalhadores, pois, ao contrário do que acontecia antes, o adestramento dá lugar ao trabalho comunicativo e interativo, elevando o grau de subjetividade dos trabalhadores ao exigir níveis mais elevados de abstração, criatividade, dinamismo, comunicação etc. Os autores que enaltecem esse processo “não percebem” que nessa nova sociabilidade, ocorre uma captura da subjetividade, capaz de elevar o processo de subsunção real do trabalho ao capital.

Para Helena Hirata, o modelo de competências, assim como o conceito de empregabilidade, são termos ideológicos-políticos que, se firmaram primeiro na França, podendo ser considerados sinônimos, pois, para ambos a centralidade da qualificação está no indivíduo.

Analisando o surgimento do modelo de competência, Hirata constata que o mesmo é resultado da evolução do debate acerca da qualificação profissional. Após vincular o modelo de competência como a forma assumida pelas qualificações no “novo modelo produtivo”, que seria o “modelo empresarial japonês”, ou seja, o toyotismo, a autora afirma que:

a competência é uma noção oriunda do discurso empresarial (...) Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos-chaves da sociologia do trabalho francesa desde os seus primórdios (...) noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores... (Hirata, 1994, p. 132).

Ferretti (1997, p. 258) após tecer considerações gerais acerca do problema, afirma que “o conceito de competência representa a atualização do conceito de qualificação, segundo às perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização”.

Portanto, com base em Ferretti, podemos afirmar que o modelo de competência é a forma assumida pela qualificação do trabalhador no complexo de reestruturação produtiva, sob a era da universalização dos princípios e nexos organizacionais do toyotismo. Afinal, segundo afirma esse autor, é a *produção integrada e flexível* que determina as necessidades do capital, sempre na perspectiva do processo de valorização, produzindo um progressivo “deslocamento da importância anteriormente atribuída à qualificação formal e ao saber técnico (...) para uma outra dimensão, resumida na expressão ‘saber ser’, na qual se confundem/articulam/mobilizam saberes, comportamentos, racionalidade orientada para fins...” (Ferretti, 1997, p. 258).

Portanto, é considerado qualificado na lógica do modelo de competências, que é incorporado de forma acrítica pelo MTE, o trabalhador que possuir “mais do que um ‘estoque de saberes’ – ‘saber-fazer’, ‘saber-ser’ – aplicáveis ao trabalho, a qualificação”, pois o modelo de competências, inclui, “necessariamente, a capacidade de enfrentar o imprevisto e o imprevisível, de ir além do domínio de tarefas prescritas”. Pois, o mercado exige que “a bagagem de conhecimentos e habilidades tenderia a perder importância, valorizando-se, em escala crescente a capacidade de domínio ou condução de situações imprevistas – ‘acontecimentos’ ou ‘eventos’” (Brasil, 1999c, p.18).

Para o MTE, há necessidade de investir na qualificação do trabalhador, pois o contexto da reestruturação produtiva está exigindo

novas competências, entendidas como capacidade de diagnóstico e intervenção em tempo real; não basta agir rapidamente; é preciso decidir quem e o que fazer. (...) é necessário que o trabalhador ative ou mobilize todo um *background* de conhecimentos, tácitos ou formais, que o habilitem a fazer diagnósticos, propor soluções e tomar medidas em cadeia de decisões cada vez mais curtas (Brasil, 1999c, p.18).

## **O conceito de empregabilidade e o revigoramento da teoria do capital humano**

Embora a assim chamada teoria do capital humano tenha vindo ao mundo antes da explosão da crise do capital sob a regulação do taylorismo-fordismo, podemos afirmar que é no contexto desta crise que ela se fortalece e dissemina.<sup>28</sup> Formulada originalmente nos anos sessenta por Theodore Schultz, Gary Becker e Frederick Harbison, esta teoria pauta-se pela preocupação com a relação entre a educação e o crescimento econômico. Para os adeptos desta teoria é necessário investir na formação e educação dos trabalhadores, no sentido de fazer frente às demandas da denominada sociedade pós-industrial.

A teoria do capital humano deriva-se da teoria econômica neoclássica, sendo ao mesmo tempo, do ponto de vista ideológico “uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional” (Cattani, 1997, p. 35). Esse pressuposto reaparece, visando redefinir as relações de trabalho na empresa, assim como, o papel a ser exercido pela educação ante a crise instaurada na produção.

Portanto, a teoria do capital humano constitui-se em uma justificativa do capital diante das enormes diferenças no desenvolvimento econômico-social entre países sob o controle do capital no contexto da guerra fria. Além disso, havia o problema da extrema miséria de grande parte da população nos países do terceiro mundo.

A teoria do capital humano (TCH) veio ao mundo no contexto da chamada “Aliança para o Progresso”, um mega projeto do governo norte americano, na gestão Kennedy, para o desenvolvimento da América Latina, no sentido de levá-la a alcançar os níveis de desenvolvimento dos países avançados, mediante um esforço em inversões produtivas, considerando-se a educação como meio importante para tal feito. Portanto, a TCH é uma ideologia marcada pela Guerra Fria, afinal, é após a revolução cubana e o conflito americano x soviético que os EUA se propõe a criar a ilusão do desenvolvimento da América Latina, que será marcada pela intervenção militar em grande parte dos países.

---

<sup>28</sup> Afinal, foi em 1979 que o economista Theodore William Schultz venceu o Prêmio Nobel de Economia, juntamente com Arthur Lewis.

Naquele contexto os economistas redescobriram a importância atribuída por Adam Smith à formação da força de trabalho. Ganha importância a noção de que o desenvolvimento dos países avançados, não podia ser explicado apenas pelos fatores clássicos terra-capital-trabalho, isso porque segundo os cálculos dos economistas, esses fatores eram insuficientes para explicar o crescimento dos produtos. Surge então uma explicação não clássica que atribui à margem de crescimento não explicados pela concepção clássica a fatores residuais que, “incluíam inicialmente uma série de variáveis, tais como organização, tecnologia, educação, porém gradualmente os estudos se reduziram a explicar a incidência desta última” (Finkel, 1994, p. 251).

A lógica da TCH espalhou-se pelo mundo, influenciando reformas educacionais, visando à conformação da educação profissionalizante na perspectiva do capital, além de difundir a ideia segundo a qual a existência de países “subdesenvolvidos” e de massas de miseráveis nesses países é decorrência do investimento não adequado na educação. O pressuposto fundamental da TCH é que o investimento na educação é fator decisivo para o processo de desenvolvimento econômico, sendo o índice de crescimento do capital humano considerado um dos indicadores do desenvolvimento econômico. No plano individual essa teoria considera que a profissionalização, através da escola, garante aos indivíduos a aquisição de aptidões e habilidades pessoais para competir no mercado de trabalho e assim melhorarem sua renda (Finkel, 1996, p. 251).

Países como o Brasil, por exemplo, mudaram radicalmente a legislação e a estrutura educacional, mexendo com a vida de milhões de pessoas para se adequar aos preceitos da referida teoria, acreditando que o país entraria em uma fase de contínuo desenvolvimento, até atingir o status de país desenvolvido.

Frigotto (1989, p. 16-7) afirma que a teoria do capital humano vincula-se à economia neoclássica e ao positivismo e que os pressupostos de seu estatuto teórico constitui-se em dois sentidos básicos, quais sejam: 1º uma teoria do desenvolvimento e 2º uma “teoria da educação”. Nesse sentido, afirma que a “teoria do desenvolvimento concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora de renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social” (Frigotto, 1989, p. 16). Enquanto que o segundo sentido, a teoria da educação, articulado com o primeiro, pressupõe que:

a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação (Ibid).

No contexto da reestruturação produtiva e da ofensiva neoliberal, a teoria do capital humano se revigora, se revitaliza e se apresenta como uma neoteoria. O economista americano Gary Becker, prêmio Nobel de Economia em 1992, apoiou-se na teoria do capital humano para sustentar que as diferenças salariais nas empresas são de responsabilidade dos próprios trabalhadores. Para Becker haveria uma racionalidade utilitarista, fundado no cálculo racional que orientaria toda a vida social, quer seja econômica, casamento, amizades, religião ou lazer (Cattani, 1997, p. 37). Quanto à educação, “essa versão do utilitarismo racional supôs que a formação aumentaria a produtividade” (Ibid., p. 37). Ou seja: “Quanto mais o indivíduo investisse na autoformação, na constituição do seu ‘capital pessoal’, tanto mais valor de mercado teria” (Ibid). Como os dotes individuais são diferenciados, e a formação de uns indivíduos demanda mais tempo, esforço e investimento financeiro que a de outros, podendo os rendimentos futuros não cobrir os gastos com a formação, continuar ou não os estudos constitui-se em decisão de foro íntimo, pois, conforme depreende Cattani da leitura de Becker, “cada indivíduo investiria até o limite no qual o investimento deixasse de ser rentável” (Ibid).

As concepções que sustentaram as reformas na educação profissional dos anos 90, fundamentalmente as do PLANFOR, vinculam-se à teoria do capital humano, senão em sua forma original, mas através de um revigoramento daquela ideologia. Ramos (2000, p. 3) afirma que:

a distinção fundamental desta nova categoria da Teoria do Capital Humano é que sua formulação se dá a partir a partir de uma concepção de mundo baseada na substituição do trabalho como categoria fundamental das relações sociais pelo conhecimento, o que preconiza o fim das classes sociais fundamentais e a emergência do ‘cognitariado’, numa sociedade pós-industrial.

Portanto, haveria uma neoteoria do capital humano, adaptada ao contexto da reestruturação capitalista, pois o conceito de *empregabilidade* tão declamada pelas políticas educacionais, integra o rol de conceitos flexibilizantes neoliberais. A

*empregabilidade*, conceito liberal que emergiu no contexto da reestruturação produtiva, segundo o qual o indivíduo deve cuidar de si mesmo é um pressuposto ideológico inspirado na teoria do capital humano. Gentili (1999, p. 88) afirma que:

O apelo à empregabilidade, e seu uso numa neo-teoria do capital humano cujo conteúdo tem-se metamorfoseado com as novas condições de acumulação do capitalismo globalizado, (...) a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da teoria do capital humano, só que acaba com o nexo que aquela estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende hoje de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social).

Ana Teixeira também estabelece o vínculo direto entre a *empregabilidade* com o neoliberalismo, afirmando que:

Advindos da retórica neoliberal, vão ganhando visibilidade os conceitos de competência individual, empregabilidade e a constituição de um 'espírito' de iniciativa, lealdade e comprometimento, referências que passam a nortear as políticas educacionais e um sem número de programas/projetos de (re)qualificação profissional direcionados aos trabalhadores, agora chamados a se transformarem em 'novos homens' (Teixeira, 1998, p. 167).

Portanto, no contexto da reestruturação produtiva há uma ressignificação da Teoria do Capital Humano, ou na acepção de (Duarte, 2001, p. 29) um revigoramento dessa teoria, que direciona as políticas de educação profissional no Brasil, como é o caso, por exemplo, do PLANFOR. Em contraposição a essa lógica perversa do neoliberalismo, algumas análises apontam o reducionismo presente nessas políticas.

Frigotto (1998, p.14) destaca que

os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais (...), passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreitam-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade.

A ideologia dominante, no contexto da reestruturação produtiva, preconiza uma redefinição da Teoria do Capital Humano, uma neoteoria, na medida em que articula educação profissional e empregabilidade. Na perspectiva das instituições empresariais (CNI, FIESP) e de seu sistema de formação profissional (SENAI, SENAC) prevalece a concepção de que o novo paradigma produtivo exige novos perfis profissionais que se resumem em dois conceitos: polivalência e flexibilidade. Segundo Catani et al (2000, p. 3) essa determinação está posta

com maior ou menor intensidade, para os trabalhadores de todos os ramos e para todas as instituições educativas e formativas, especialmente as escolas e as universidades. Além disso, o desenvolvimento dessa polivalência e flexibilidade profissional (profissional multicompetente) incluiria a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício das diferentes profissões, bem como nos diferentes ramos de atividade. Inclui também o repensar dos perfis profissionais e dos programas de formação, qualificação e requalificação de diferentes instituições formadoras, tais como escolas, universidades, sindicatos, empresas e ONGs.

As agências multilaterais (Banco Mundial, BID, UNESCO, CEPAL, OIT, etc...) disseminam por toda parte esta neoteoria, fazendo supor que por meio da educação básica e profissional o indivíduo garante a sua empregabilidade. Essas instituições desconsideram todo o contexto macroeconômico e apregoam que o investimento na educação básica aumenta a possibilidade das nações emergentes reverterem as desigualdades sociais.

Há, portanto, no contexto da reestruturação produtiva uma intensificação do pensamento liberal, que retoma os pressupostos da teoria do capital humano. Pressupondo que a qualificação e o treinamento para o exercício profissional são suficientes para garantir a empregabilidade e/ou a elevação da renda do trabalhador, no contexto da mundialização do capital. Entendemos que isso é um pressuposto ideológico-idealista que desconsidera todas as determinações econômicas, políticas e sociais que recaem sobre o trabalhador. É essa ideologia que norteou a concepção de qualificação profissional do PLANFOR, que pressupõe a qualificação como treinamento profissional, voltada para o desenvolvimento de competências adequadas para garantir a empregabilidade do trabalhador, assim como a elevação de seu rendimento.

Em texto que se constitui em uma apologia às políticas do governo FHC, voltadas para a pobreza, que esteve muito tempo disponibilizado no site do MTE, Rios-

Neto e Oliveira, partem do pressuposto que no Brasil “a exclusão é atenuada pela alta flexibilidade”, que permite a absorção da “mão-de-obra” pelo setor informal através da rotatividade. Analisando a contribuição do PLANFOR para atenuar a exclusão, afirmam que:

Neste contexto, a *acumulação de capital humano através da escolaridade e da formação profissional* são requisitos essenciais para a redução da privação e desigualdade, como também o é a necessidade de redução na taxa de rotatividade (Rios-Neto e Oliveira, s/d, p. 4).

Portanto, no contexto da reestruturação produtiva observa-se um revigoramento da teoria do capital humano, através do *modelo da competência* e da ideologia da *empregabilidade*, que se propagam pelo mundo por meio das ações políticas das agências multilaterais (FMI, BIRD, BID, UNESCO, OIT/CINTERFOR, etc.). No Brasil, os pressupostos do *modelo das competências* e da *ideologia da empregabilidade* nortearam as reformas educacionais conduzidas pelo MEC e o Programa Nacional de Formação Profissional – PLANFOR, do Ministério do Trabalho.

A teoria do capital humano, em seu revigoramento, no contexto do mundialização do capital, reaparece recheada com os conceitos de *competência, empregabilidade e sociedade do conhecimento*.

Faremos a seguir algumas reflexões acerca da visão das instituições empresarias, das centrais sindicais e também do Estado, sobre o complexo de reestruturação produtiva e a necessidade de uma política pública de formação profissional. Isso se faz necessário, tendo em vista que o PLANFOR, apesar de ser gerido pela SPPE/MTE, é um Programa de responsabilidade tripartite e paritário, constituindo-se num espaço de disputa de hegemonia política, segundo a CUT, mas, sobretudo de disputa por recursos financeiros. Como pretendemos fazer a crítica do tripartismo paritário, faz-se necessário discutir os pressupostos dos atores envolvidos.

## **A perspectiva dos empresários**

Nos anos 90 os empresários trataram de mobilizar-se no sentido de propor o desenvolvimento do Estado na área da educação. A preocupação se coloca não apenas

no âmbito da formação profissional, antes, preocupam-se também com a educação básica.

Nesse sentido, a Confederação Nacional da Indústria - CNI, elaborou e apresentou em 1993, o documento *Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários* (CNI,1993).

Nesse documento, aquela instituição empresarial vincula diretamente a questão da produtividade e competitividade das empresas com a educação e a formação profissional. Nesse sentido, estabelecem estratégias para a ação dos empresários visando a melhoria da qualidade do sistema educacional. Há um apelo muito forte quanto à necessidade de melhorar a escolarização básica dos trabalhadores, pois isso seria um imperativo da modernização, sem a qual os trabalhadores não conseguiriam acompanhar os avanços tecnológicos.

Os empresários reivindicam uma universalização de qualidade para a rede pública de ensino, que deve garantir uma contínua “qualificação unidimensional”, pois, “já não é possível que um indivíduo invista um grande período de tempo na educação e na formação profissional, com a intenção de adquirir um fundo de conhecimento ou de qualificação que seja suficiente para toda a sua carreira” (Ibid, p. 10).

Para a CNI o Estado deve garantir uma formação profissional adequada à acumulação flexível, garantindo aos trabalhadores o desenvolvimento de capacidades para “conviver e sobreviver dentro da permanente e perene instabilidade do mercado de trabalho e no mundo da terceira revolução industrial” (Fidalgo, 1999, p. 120).

Nesse sentido, explicita o referido documento que “sinteticamente, a proposta da CNI para a formação humana contemporânea constitui-se na universalização da Educação Básica (dos 7 aos 18 anos de idade), que será complementada pela Formação Profissional durante toda a vida produtiva do trabalhador” (CNI, *op cit*, p. 17).

O documento da CNI ao estabelecer o tipo/perfil individual desejável pela empresa no contexto da reestruturação produtiva, preconiza que a educação e a formação profissional deve desenvolver três tipos de *habilidades: básicas, específicas e de gestão*.<sup>29</sup> As habilidades básicas são tidas como fundamentais e se referem ao saber ler e interpretar a realidade, saber expressar-se adequadamente, saber trabalhar em grupos na resolução de problemas e saber lidar com conceitos matemáticos e científicos,

ou seja, a escola tem que “ensinar a pensar”, inclusive em línguas estrangeiras, como espanhol e inglês, pois, segundo a CNI, são atributos exigidos pelas inovações tecnológicas.

A visão da CNI está extremamente focada na lógica do capital, de tal forma, que para tal concepção a função da educação é moldar/adestrar o homem para o trabalho. Nesse sentido, as habilidades preconizadas voltam-se para a conformação do sujeito à necessidade do capital, à constituição de uma subjetividade subalterna. De tal forma, para a concepção dos empresários, o desenvolvimento das referidas habilidades são suficientes para moldar o trabalhador de forma a evitar os indesejáveis hábitos tradicionais, (quais? A solidariedade de classe, por exemplo?) que devem ser superados na *assim chamada sociedade do conhecimento*. Razão pela qual afirma:

A exigência dessas novas competências seguramente implicará que as instituições formadoras busquem alternativas técnico-pedagógicas para que as habilidades necessárias sejam adquiridas pelo operário durante o processo de formação. Dentro dessa lógica, tornam-se importantes o desenvolvimento da capacidade de adquirir e operar intelectualmente novas informações e a competência de *superar hábitos tradicionais adquiridos numa forma ultrapassada de relações sociais*, baseada na oposição linear entre capital e trabalho (ibid, p. 18).

Efetivamente, a CNI preconiza a formação de um novo tipo, não basta mais o tipo bovino, é necessário o tipo adequado às novas formas de exploração. A função da escola seria a formação do indivíduo para a conformação de sua “sorte”. Ou seja, formar de acordo com os novos padrões de exploração, levar o indivíduo a crer “que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças do sistema produtivo” (Duarte, 2001, p. 47). Nesse sentido, a CNI preconiza:

A necessidade aponta para um sistema educacional que dê conta de uma formação de novo tipo, para um homem criador de sua própria história, capaz de agir sob determinadas condições, escolhendo, livremente, as alternativas que lhe forem apresentadas pelo mundo do trabalho, seja na empresa em particular, seja no setor produtivo como um todo (...) com uma instrução tão completa e geral que o torne capaz de se recambiar nas diversas tarefas e qualificações que a nova empresa exigirá e, portanto, capaz de se mover no interior da organização social do trabalho; um sistema que tenha uma política de formação para os possíveis 'excluídos' da sociedade do trabalho, aqueles que precisam, com urgência, desenvolver habilidades que esta nova situação imporá (ibid., p. 15).

---

<sup>29</sup> Veremos posteriormente que o MTb/SEFOR incorpora esta concepção no PLANFOR. Nesse sentido, esses conceitos serão problematizados no último capítulo.

A retórica empresarial é de que há um consenso sobre a baixa escolaridade da “mão de obra” no Brasil, nesse sentido aponta para a necessidade de manter a população jovem mais tempo na escola para aumentar a média de escolaridade da PEA.

Dados estatísticos revelam que em 1988 65% dos empregados da indústria, no Brasil, não tinham concluído sequer o primeiro grau, enquanto que apenas 14% possuíam um nível de escolaridade igual ou superior ao do segundo grau (Carvalho, 1994). Naquela época a força de trabalho se constituía por uma ampla maioria de trabalhadores semi-qualificados ou desqualificados e por uma minoria de técnicos e profissionais de nível superior.

Na década de 1980 o Brasil bateu o recorde de concentração de renda. Em 1981, os 10% mais “ricos da nação” detinham 46,6% da renda total do país, enquanto que os 10% mais pobres ficavam com apenas 0,9%. Esse fosso acentuou-se ainda mais, pois, em 1989, os mais “ricos” haviam aumentado sua parte do bolo para 53,2%, enquanto que a fatia dos segundos caía para 0,6% (Jornal do Brasil, Apud Franco, 1998: 196)<sup>30</sup>. Dados da Rais/86 revelavam que 18% da população de 15 anos ou mais não sabiam ler e escrever; havia entre 4 a 5 milhões de crianças entre 7 a 14 anos fora da escola; apenas 16% dos jovens entre 15 e 24 anos chegavam ao ensino médio. Naquele contexto, “38% dos trabalhadores brasileiros possuíam até a 4ª série do primeiro grau e apenas 15,4% tinham concluído o segundo grau; na indústria de transformação, somente 7,4% tinham o segundo grau completo e 50% tinham até a 4ª série do primeiro grau” (Ibid., p. 196).

Franco arremata categoricamente com a seguinte afirmação:

É no paradoxo da integração entre dois extremos, o analfabetismo e o toyotismo, ou no aprofundamento da exclusão dos mais pobres e despreparados, que a formação profissional adquiriu visibilidade e relevância a partir do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, vitorioso nas eleições de 1994 (Ibid.).

---

<sup>30</sup> Os números são impressionantes, Franco acrescenta que: quase 70% da população não se alimenta suficientemente ou passa fome; 9 milhões de famílias têm uma renda mensal mínima que, se é suficiente para a cesta básica, não lhes garante habitação, vestuário e transporte. Falta-lhes emprego, saúde, educação. (Franco, Maria Ciavatta. Formação Profissional nos anos 90. Uma questão fora de foco. In: Leite, Marcia Paula e NEVES, Magda Almeida (orgs.). *Trabalho, Qualificação e Formação Profissional*. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998, p. 177-211.

É nesse contexto histórico e social, que o discurso empresarial afirma a necessidade de elevação da educação básica, como necessidade inevitável para o “país” ter produtividade e competitividade compatível com a realidade mundial. A ênfase empresarial, no contexto da reestruturação produtiva é, quanto à necessidade de formação de trabalhador com “perfil mais amplo e com destaque para a importância das competências ligadas ao desenvolvimento do trabalho em equipe, da autonomia e da multi-funcionalidade” (Fidalgo, *op cit*, 121).

Apesar da impressão de altruísmo que às vezes tomam os discursos dos empresários, em relação aos “pobres analfabetos”, seus documentos revelam que, agora, diferentemente do que acontecia até os anos oitenta, a mutação na base técnica e nas relações de trabalho exigem um outro perfil da força de trabalho. É preciso consolidar um sistema educacional que garanta uma escolarização básica com a qualidade requerida pelo novo contexto produtivo (Fidalgo, 1999, p.121).

Os trabalhadores têm que sair da escola para o mercado de trabalho com as habilidades básicas desenvolvidas. Além disso, segundo os empresários, “a educação básica deveria propiciar aos jovens conhecimentos relacionados aos conceitos de qualidade e produtividade, bem como orientação para que estes possam fazer sua escolha profissional e compreender seu papel social” (Ibid., p. 121).

A CNI identifica a precarização do ensino público no país como resultado da ausência de participação dos empresários nesta questão. Portanto, preconiza que:

...o empresariado deve induzir a sua participação na gestão direta dessas instituições, juntamente com outros setores da sociedade. Esta participação deve se dar na gestão tanto administrativa-financeira das escolas como na discussão da definição de currículos, conteúdos de formação e, em especial, nos critérios de avaliação da efetividade das agências formadoras (CNI, *op cit*, p. 24).

O Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial - IEDI que, segundo Frigoto (1995, p. 49), “reflete mais claramente o ideário dos empresários de mentalidade mais aberta”, em documento de 1992, tem um postulado idêntico ao da CNI, pois afirma que “a indispensável ação empresarial em relação em relação à questão educacional deve concretizar-se através: a) da participação na gestão de políticas educacionais...” (IEDI, 1992, p. 43).

Não deixa de ser interessante, na análise desses documentos, observar como os empresários põem ênfase na centralidade da educação básica como solução para o problema da competitividade, e também como acreditam na potencialidade do setor empresarial para gerir a educação pública, dita de qualidade. A centralidade posta na educação básica na verdade é uma centralidade que se atribui aos conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores para melhorar a qualidade e competitividade dos produtos.

Nesse sentido elaboram estratégias de ação que têm implicação na realidade. A questão da participação dos empresários na gestão da educação – dita pública - insere-se no problema da reforma do Estado, num contexto em que espalhou-se a concepção segundo a qual é possível melhorar as economias nacionais através de uma melhor articulação e estreitamento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. A ideologia “gerencialista” vai, aos poucos, galgando espaços e impondo à educação o assim chamado modelo gerencial de gestão. “Tudo isto vem sendo feito em nome da redução dos gastos governamentais e da busca do envolvimento direto da comunidade nos processos das decisões escolares por escolhas, conforme os critérios de mercado” (Lins de Azevedo, 2001, p. 5).

Frigotto (1996, p. 150) ao analisar a investida dos “*homens de negócios*”, em defesa da educação básica como centralidade para a produtividade e competitividade, afirma que isso não significa que antes da reestruturação produtiva - os empresários - não estivessem atentos à *educação que lhes convém*. Este autor informa-nos ainda sobre outras organizações empresariais - além da CNI - que também formularam documentos propositivos sobre esta questão, afirmando que:

Com algumas pequenas variantes, as preocupações básicas relativas ao ajustamento da educação aos interesses empresariais são expostas em documentos da FIESP, CNI, IEL, SENAI, Instituto Herbert Levy da Gazeta Mercantil, Instituto Liberal, IEDI (Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial) ou em documentos de órgãos do governo ou vinculados a alguma Universidade.

O Instituto Euvaldo Lodi - IEL, criado pela CNI, elaborou em 1992, com apoio da CNI, SENAI e SESI um projeto nominado *Pedagogia da Qualidade* e coordenou um evento Nacional Indústria-Universidade sobre Pedagogia da Qualidade, além disso, realizou 16 encontros estaduais sobre essa questão. Para esse Instituto é preciso

desenvolver uma formação profissional de caráter permanente, como suplemento da educação básica, no sentido de garantir os meios para que os trabalhadores tenham “condições para o desenvolvimento das competências necessárias à sua *empregabilidade* ao longo da vida ativa” (Fidalgo, *op cit*, p. 122).

Segundo Fidalgo, o Instituto para o Desenvolvimento Industrial (IEDI), em documento de 1992, divulga a posição dos empresários acerca da relação entre competitividade e educação, salientando que: “a educação deveria ser organizada *vis-à-vis* aos novos requerimentos de produtividade impostos pelas inovações tecnológicas e organizacionais e pela reestruturação que o setor produtivo deveria passar com a política de abertura da economia” (Ibid.).

Realmente, ao lermos um dos documentos do IEDI deparamos com afirmações interessantes para pensarmos nas estratégias que as classes dominantes usaram para conformar a sociabilidade dos anos 90, por exemplo, na seguinte afirmação sobre as relações de trabalho:

A modernização competitiva deve valer-se de formas indutoras da aceleração das inovações sociais, através da transformação dos sistemas de negociação patronal-sindical e de regras trabalhistas que tomem a busca continuada de ganhos de produtividade um fator intrínseco às relações de trabalho (IEDI. *Op cit*, p. 42).

Os empresários partem do pressuposto que “existe consenso sobre a importância da força de trabalho para a introdução das inovações tecnológicas e a difusão dos novos métodos de produção” (Ibid.). Razão pela qual acreditam que a mudança de mentalidade não deve se dar apenas no âmbito das gerências, pois “é essencial, também, a mudança de postura dos sindicatos e dos trabalhadores” (Ibid.). O documento faz um acréscimo que considero revelador para o entendimento da seara política dos anos 90:

Trata-se de induzir uma ‘cumplicidade’ pró-productividade, na medida em que as duas partes percebam que os ganhos de competitividade resultam em vantagens para os dois lados. *Para estimular esta ‘solidariedade competitiva’ é necessário que a distribuição dos ganhos seja reconhecida e concretizada através de regras mutuamente aceitas como justas e equilibradas* (Ibid. os grifos são nossos).

Para o IEDI a Terceira Revolução Industrial “colocou por terra a possibilidade do País continuar a se desenvolver sem a capacitação de seus trabalhadores para

participarem como agente ativo do processo de produção”. Não deixa de ser interessante a concepção linear de desenvolvimento expresso na afirmação “continuar a se desenvolver”, assim como a noção de participação ativa no processo de produção, é como se antes, sob a organização fordista do processo de produção não houvesse uma participação ativa dos trabalhadores.

Para o IEDI, o novo regime de produção exige uma força de trabalho que esteja preparada para entender “o processo produtivo como um todo; tomar decisões por conta própria; sugerir modificações no processo de trabalho; e evitar a interrupção da produção, sem necessidade de recorrer a quadros hierárquicos superiores para a resolução de problemas cotidianos” (Ibid.).

E acrescenta que:

Isto quer dizer que, hoje, para ser competitiva, a empresa precisa do trabalhador que, ao mesmo tempo, ‘sabe-fazer-e-sabe-pensar’. Naturalmente, este tipo de trabalhador tem que ser portador de elevado nível de escolaridade, necessita conhecer com razoável profundidade gramática, matemática, ciências e história geral (Ibid).

Mas é, sobretudo o Instituto Herbert Levy da Gazeta Mercantil e Fundação Bradesco, por meio do documento *Educação fundamental e competitividade empresarial - uma proposta para a ação do governo*. Este projeto foi elaborado por João Batista Araújo e Oliveira e Cláudio Moura Castro.<sup>31</sup> Considero importante o esclarecimento sobre as pessoas - intelectuais orgânicos - na verdade, técnicos que

---

<sup>31</sup> Oliveira e Castro são duas pessoas de notória importância na implementação das reformas educacionais no âmbito do MEC. Considerados “intelectuais orgânicos” das reformas educacionais (neoliberais) no Brasil. Juntos, esses senhores, “formaram uma parceria que tem exercido significativa influência nas políticas educacionais a nível federal e estadual”. Ocuparam funções importantes no MEC, prestam assessorias a esse Ministério, bem como a governos estaduais e municipais assim como a instituições privadas. Oliveira trabalhou durante muitos anos na FINEP e, quando foi contratado para a elaboração do referido documento, prestava serviços à OIT em Genebra, também atuou no BIRD, BID. No início do governo FHC, Oliveira ocupou o cargo de secretário-geral do MEC, por menos de um ano. Oliveira deixou o governo para dedicar-se às instituições privadas, JM Associados, da qual é presidente e ao Instituto Brasil Século XXI, da qual é diretor. Estas empresas prestam assessorias a governos estaduais, municipais e a instituições privadas na área de projetos educacionais. Castro foi pesquisador do IPEA e diretor-geral da CAPES, ocupou cargo na OIT, no Banco Mundial e também no BID, onde atuou juntamente com Paulo Renato Sousa. Nos anos 70 Castro coordenou o ECIEL (Programa de Estudos Conjuntos de Integração para a América Latina). Sendo que com a nomeação deste para o Ministério da Educação, Castro passou a acumular sua função no BID com a assessoria ao amigo ministro. Quando da elaboração do documento, também trabalhava para a OIT em Genebra, onde era diretor de Programas de Formação Técnica. Segundo Frigotto (1996, p. 152), Colaboraram com Oliveira e Castro na elaboração deste documento as seguintes pessoas Antônio Carlos da Ressurreição Xavier, Cláudio Gomes Colin A.

elaboram esse tipo de documento, pois na medida em que transitam em ocupações de funções no governo, nos organismos internacionais e nas instituições empresariais, acabam exercendo influências que são, no mínimo, questionáveis.<sup>32</sup>

É interessante, para não dizer sintomático neste caso, o fato de termos instituições empresariais e não partido político elaborando projetos para a ação do governo. O coordenador do Instituto Herbert Levy afirma que para elaborar o documento que assinam fizeram questão de “contratar especialistas, gente de renome internacional *que pensa a questão da educação para o trabalho* da forma como expusemos [ou seja, de acordo os empresários]. A identidade de pensamentos foi proposital porque, se fosse composto um grupo muito heterogêneo, ia ficar improdutivo” (Silva Filho, 1994, p. 8-9).

O objetivo principal desse documento é demonstrar, através de conceitos oriundos da ideologia empresarial, que o problema educacional brasileiro não é político, muito menos social, mas técnico: ineficiência, péssima qualidade e malversação dos recursos. Portanto, o problema não é falta de recursos, mas a forma como se gasta.

A solução apontada foi equipar as escolas e instrumentalizar a sociedade, ou seja, implementar um sistema nacional de avaliação. Afinal, nascia aí o chamado ENEM e o PROVÃO, numa lógica em que “o programa de controle de qualidade, que deve seguir um processo de melhoria da qualidade de suas operações e de seus produtos” (Instituto Herbert Levy, s/d, p. 8). Como se vê a investida para introduzir os critérios e conceitos ideológicos e as necessidades dos empresários no âmbito da educação é inquestionável. A educação é vista como um *insumo* e os estudantes *clientes-consumidores*. Portanto, a escola deve ser administrada como uma *empresa*. Considerando os vínculos históricos de Castro e também de Oliveira com Paulo Renato de Souza, podemos afirmar que o Instituto Herbert Levy e a Fundação Bradesco “acertaram na mosca”. Afinal, vejamos o que afirma o coordenador do referido Instituto sobre o resultado do documento em questão:

O trabalho foi entregue ao Presidente da República e ao Ministro da Educação e foi muito bem recebido. O Secretário Nacional de Educação Básica Dr. Paulo Egydio Menezes

---

Macedo, Emílio Marques, Guiomar Namó de Mello, Maria Tereza Infante e Sérgio Costa Ribeiro, todos com passagens em órgãos governamentais. (Fonte: Cunha, 2000; Frigotto, 1996; Ramos, 2000).

<sup>32</sup> Para um aprofundamento acerca dos pressupostos empresariais para a educação, ver: FRIGOTTO, Gaudêncio (1996) e também CUNHA, Luiz Antonio (2000).

Neto promoveu um seminário realizado no Rio de Janeiro nos dias 3 e 4 de agosto de 1992. Convocou representantes de vários segmentos da sociedade, acadêmicos de quase todos os Estados, integrantes da CUT, profissionais do SENAI e SENAC, presidentes do CONSED - Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, e da UNDINE - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Ibid. p. 90).

Na seqüência de seu texto Silva Filho afirma que no seminário o referido trabalho foi debatido, “houve intensa participação de alto nível” gerando um documento, que considero importante, pois retrata com fidelidade a ideologia empresarial e a confusão ideológica, na perspectiva do pacto social e da concertação social que leva instituições representativas de classes antagônicas a produzirem um documento conjunto sobre os problemas educacionais.<sup>33</sup>

Portanto, ideologia empresarial faz crer, através do discurso ideológico, que a defesa que faz da *educação básica* interessa não só aos trabalhadores, mas ao conjunto da sociedade.

### **A perspectiva das centrais sindicais**

É necessário partir da premissa de que há uma fragmentação na classe trabalhadora, ou seja, uma heterogeneidade no campo do trabalho, que reflete também nas posições ideológicas da classe no que concerne à educação e da formação profissional. Entretanto, o problema da formação profissional tem sido objeto de preocupação por parte das organizações dos trabalhadores, ou seja, os sindicatos, federações e as centrais sindicais, têm realizado estudos, produzidos documentos e realizados eventos sobre essa questão.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Por ser muito extenso, remetemos o referido documento para os anexos. Ver anexo 3.

<sup>34</sup> As principais centrais sindicais do país, ou seja, a CUT, Força Sindical e CGT “têm atuado, nos últimos cinco anos, nas seguintes frentes: a) na formulação e proposição de políticas de educação básica e profissional (articuladas com outras políticas sociais); b) através da participação em Fóruns (nacionais, estaduais, regionais e latino-americanos) que discutem e decidem políticas e programas de intervenção para fazer frente aos desafios resultantes do processo de globalização da economia e, conseqüente, reestruturação do mundo do trabalho, onde a educação básica e profissional constituem aspectos estratégicos; c) pela contratação de questões referentes à formação profissional (propostas de atividades, gestão, custeio etc.) através de processos de negociações e convenções coletivas”. MANFREDI, Silvia Maria. A formação profissional na ótica dos trabalhadores. In LEITE, Márcia P. e NEVES, Magda A. *Trabalho, qualificação e formação profissional*. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998, p. 221.

Esse fato constitui-se, de certa forma, uma novidade, pois, até a década de oitenta, não se percebia a presença das idéias das instituições de representação dos trabalhadores nas políticas de qualificação profissional. Havia até então uma hegemonia do patronato sobre esta questão (Fidalgo, 1999, p. 138-9).

É nosso interesse expor as perspectivas da Confederação Geral dos Trabalhadores - CGT e da Força Sindical – FS, duas instituições que, apesar de “representarem” os trabalhadores, sempre estiveram no campo do Capital. Também será objeto de nossa análise a Central Única dos Trabalhadores - CUT, que expressou, sobretudo nos anos 80 a inovação no âmbito do assim chamado novo sindicalismo, e que possui uma perspectiva mais crítica em relação à questão em foco, apesar de suas propostas não avançarem para além do capital.

Ao elaborarem suas propostas de formação profissional as Centrais Sindicais preocupam-se com a articulação entre educação básica e qualificação profissional e procuram vincular diretamente essa questão com as políticas de emprego e renda. Nesse sentido, podemos afirmar que não existem divergências profundas entre a CGT, a FS e a CUT, sobre as seguintes questões:

a) necessidade de criação dos Centros Públicos de Ensino Profissional, para o atendimento de jovens e adultos empregados e desempregados, “através do ensino profissional para jovens em idade escolar (...) e do ensino profissional como parte da educação continuada” (Lúcio e Sochaczewski, 1998, p. 110). Os Centros além de oferecer educação formal, de atualização científica e cultural, teriam a finalidade de cuidar da alfabetização de adultos e ofertar cursos de qualificação e requalificação profissional.

b) Controle *Social dos Fundos Públicos* que financiam a formação profissional. As Centrais Sindicais possuem a mesma posição em relação à gestão do Sistema de Formação Profissional, por isso defendem os *Conselhos Tripartites Paritários* para além do CODEFAT e dos Conselhos Estaduais e Municipais do Trabalho que decidem o destino dos recursos do FAT nas políticas públicas de trabalho e renda, as Centrais defendem a criação de Conselhos dessa natureza para gerirem as agências de formação profissional, ou seja, o sistema S, acabando com a hegemonia de meio século dos empresários naquelas instituições. As Centrais reclamam o fato das confederações empresariais apropriarem através do sistema S de R\$ 1,8 bilhão/ano de recursos fiscais.

Segundo a CUT “o total de recursos disponíveis para o sistema ‘S’, incluindo as entidades ‘sociais’ – Sesc, Sesi, Sest, etc -, foram, em 1998, de R\$ 4,3 bilhões (quase 12 vezes os recursos do PLANFOR!)” (CUT, 1999, p. 65).

c) Sobre as conseqüências para o trabalho da reestruturação produtiva, das alterações na base técnica e tecnológica, “devido às transformações significativas no campo da gestão e organização da produção, assentadas sobre processos de terciarização, terceirização e flexibilização de produtos e processos” (Ibid., p. 242).

Entretanto, as convergências encerram por aí, razão pela qual consideramos importante considerar separadamente as perspectivas da FS e da CGT que são basicamente as mesmas das instituições empresariais com a perspectiva da CUT.

### **As perspectivas da Força Sindical e da CGT**

Segundo Franco (1998, p. 207), o posicionamento da Força Sindical sobre a formação profissional possui uma “orientação política coerente com o pensamento empresarial, [pois, defende] a colaboração entre o capital e o trabalho e a educação básica dos trabalhadores para atender às exigências da produção, sob o império das novas tecnologias” (Franco, *op cit*, p. 242).

Essa autora acrescenta que a FS propunha, entre outras medidas:

a participação dos trabalhadores nos conselhos diretivos do ensino profissionalizante, a requalificação do trabalhador no interior da unidade produtiva, a colaboração das empresas na escolarização dos trabalhadores e de seus filhos mediante incentivos do Estado à criação de sistemas escolares mantidos pelas empresas (...). A proposta incluía um conjunto de questões que afetam o trabalhador no exercício do trabalho e são imposições urgentes dos processos de reestruturação industrial, tais como: a otimização do tempo, o aumento da produtividade, a qualidade e a competitividade dos produtos e tantas outras que demandam novas formas de conhecimento e de organização do trabalho (Ibid.).

Para Fidalgo (1999, p. 140) a lógica explícita nas proposições da Força Sindical é a de que a política de formação profissional deve se constituir em espaço para a colaboração entre as classes sociais, “contribuindo, dessa forma, para a adaptação dos trabalhadores aos novos tempos” (Fidalgo, *op cit*, p. 140). Segundo esse autor, para a FS

a formação profissional “deveria estimular o desenvolvimento das competências adequadas aos novos desafios do sistema produtivo. Para isso o sistema deve ser mais flexível e capaz de encurtar o tempo entre a identificação das necessidades de formação e a sua execução” (Ibid.).

Em artigo também bastante crítico em relação à prática da FS e da CGT, Rummert (1998, p. 24) constata a vinculação de suas concepções sobre educação e formação profissional às perspectivas das instituições empresariais, pois a FS e a CGT

incorporam a visão empresarial, pactuando com a perspectiva que, pautada na Teoria do Capital Humano, estabelece relações diretas entre a educação e o desenvolvimento econômico, atribuindo o atraso tecnológico do país às deficiências educacionais e considerando ser necessário subordinar a educação às demandas de mercado e às imposições da competitividade internacional (Rummert, 1999, p. 24).

Segundo essa autora, o vínculo entre a concepção de educação básica da CNI, da Força Sindical e da CGT são inegáveis, pois preconizam propostas que incluem uma:

educação básica polivalente [que] enfatiza a importância de aspectos como *‘aprender permanente’*, *‘aprender a pensar e a raciocinar’* e adquirir *‘capacidade crítica’*. Além disso, é destacado o fato de que tal educação *‘forma o homem criador de sua própria história’*, embora se acrescente que a história será construída *‘livremente’*, *segundo os limites postos pelo mundo do trabalho, ou seja, segundo os limites postos pelo capita* (Ibid., p. 29).

Para a CGT, cujos pressupostos político-ideológicos são, basicamente, os mesmos da Força Sindical, a política de formação profissional também deve apontar “para a construção de um modelo de educação vinculado à demanda do mercado de trabalho e da sociedade, o que garantiria o desenvolvimento de uma política de *‘empregabilidade’*” (Ibid., o grifo é nosso).

Se há consenso entre as três Centrais sobre as conseqüências da reestruturação produtiva para o trabalho, a interpretação desse processo não é consensual, pois, enquanto a CGT e da Força Sindical possuem propostas políticas – para encararem essa questão - que se identificam com o pensamento empresarial, por outro lado, a CUT, apesar de suas contradições, apresenta uma posição mais crítica. Para Fidalgo nas posições da Força Sindical e da CGT não há espaço para a crítica das “reais relações sociais engendradas pelas novas formas de produção e de gestão do trabalho, o que o

leva a encobrir seu caráter de exclusão e de diferenciação social crescentes” (Fidalgo, *op cit*, p. 143).

Para a Força Sindical e também para a CGT, o processo de reestruturação produtiva apresenta demanda por trabalhadores mais qualificados, “como contrapartida, a elevação do nível médio dos salários” (Ibid.). Razão pela qual reivindicam “aumento do nível de qualificação dos trabalhadores, pois dessa forma estariam garantindo a *empregabilidade* dos trabalhadores” (Ibid), visando garantir-lhes melhores condições de vida e de trabalho. Segundo Fidalgo, a tônica dos discursos da FS e da CGT, visam a “adaptação do trabalhador aos novos tempos. A formação profissional deveria, assim, oferecer a estes os requerimentos operacionais e cognitivos capazes de lhes garantir o desenvolvimento de suas capacidades de criatividade, iniciativa e cooperação” (Ibid.).

Para a Força Sindical, no contexto da reestruturação produtiva, haveria um aumento do poder de decisão dos trabalhadores no processo de planejamento e de produção, pois, os sistemas mais flexíveis “exigiriam trabalhadores com uma consistente formação básica e uma adequada formação específica, em correspondência com os novos instrumentos e processos de trabalho” (Ibid.).

Por seu turno, a CGT desenvolve o Programa de Desenvolvimento Contínuo, que “relaciona estabilidade no emprego, *empregabilidade* e formação profissional, ou seja, todo o trabalhador qualificado teria condições de garantir a manutenção de seu posto de trabalho” (Ibid., o grifo é nosso).

## **A perspectiva da CUT**

A perspectiva da CUT sobre a questão da qualidade da educação para os trabalhadores seja ela básica ou profissional, diferencia-se das perspectivas da FS e da CGT, embora a CUT “também incorpore uma preocupação subordinada às necessidades apontadas pelo mercado de trabalho, pelo avanço tecnológico e pelas imposições econômicas”.<sup>35</sup> Entretanto, segundo Rummert a CUT não se prende aos limites dessa perspectiva, pois, há uma evolução de sua perspectiva “a partir das reflexões geradas no campo da formação profissional, para uma visão diversa da educação básica, que não a

---

<sup>35</sup> Ibid. p. 24.

subordina às demandas econômicas e à primazia do mercado e da competitividade” (Ibid). Nesse sentido, segundo esta autora, para CUT, a educação deve qualificar os trabalhadores para saberem intervir na construção de relações de trabalho que não lesem seus interesses. Sobretudo, a educação deve propiciar uma formação integral.

A CUT diverge da Força Sindical e da CGT, pois contrariamente àquelas Centrais não acredita que o complexo de reestruturação produtiva propicie a participação dos trabalhadores na gestão e organização do trabalho, pelo contrário, para a CUT o que ocorre é um aumento do desgaste do trabalhador e queima de postos de trabalho. Para a CUT, ao contrário das outras Centrais, a polivalência não significa maior qualificação do trabalhador, mas intensificação do trabalho (Fidalgo, 1999, p. 143).

Entretanto, particularmente, reconheço a diferença entre a perspectiva da CUT com a das outras duas Centrais, mas tendo a considerar que a CUT, nos anos 90, foi afastando-se gradativamente dos pressupostos que nortearam o *novo sindicalismo* dos anos 80, até ao ponto, de propor uma democracia na relação capital e trabalho, convocando o Estado para exercer claramente o seu papel de “provedor de regras garantidoras desse equilíbrio” (Informacut, nº 250, 1995, p. 34). Afirmando que a história recente do país, revela uma coesão dos diversos segmentos da sociedade “em torno de propostas objetivas e concretas” (Ibid.), a CUT despede-se da contradição capital e trabalho, dizendo adeus à luta de classes, invocando as “propostas que tenham por substrato os princípios da transparência, da ética, da informação e dos procedimentos democráticos. *Que estejam voltadas para produzir a cidadania*” (Ibid., os grifos são nossos).

A CUT parte da premissa que a realidade impõe “exigências de modernização do parque produtivo, para competir no mercado [mundial – rlb] (...) requerem investimentos em novas tecnologias e *melhoria da qualidade e produtividade*” (Ibid.). Com a certeza de que mesmo enfrentando a resistência dos trabalhadores, o poder econômico não hesitaria em fazer uso das regras antidemocráticas “para tentar impor seus interesses, favorecendo um processo de reestruturação conservador e excludente” (Ibid.). Porém, afirma que:

a modernização do parque produtivo não se dará fora de um debate sobre um projeto de política industrial, *onde se incluam a ampliação do mercado de trabalho, investimentos*

*maciços em educação e formação profissional e a democratização das relações de trabalho* (Ibid., os grifos são nossos).

Em seu quinto congresso, a CUT definiu que a formação profissional constitui-se em “patrimônio social e deve ser colocada sob a responsabilidade do trabalhador e estar integrada ao sistema regular de ensino na luta mais geral por uma escola pública, gratuita, laica e unitária” (CUT, 1994, p. 52). A CUT advoga uma educação que se contraponha à histórica dualidade do sistema educativo brasileiro que “sempre dividiu a educação em geral projetada para filhos das famílias mais abastadas e ricas” (CUT, 1999, p. 56). Para a CUT a escola e, portanto, também a formação profissional deve ser pública e gratuita, ficando sob a responsabilidade do Estado, porém, com controle social, possibilitando aos trabalhadores acompanhar e participar da gestão e da avaliação das políticas e dos programas de formação profissional (Fidalgo, 1999, p. 145).

Entretanto, passados sete anos, da realização de seu 5º Congresso, após lamentar que compulsoriamente 40% dos recursos do FAT, sejam utilizados pelo BNDES para financiar privatizações, gerando desemprego e precarização do trabalho, a CUT afirma a negação dos seus pressupostos sobre a assim chamada democratização das relações de trabalho. Ou seja, “a modernização produtiva, que conta com o apoio público, não tem sido negociada e acompanhada de cláusulas sociais e, seus programas não estão também vinculados às diretrizes mais gerais do PLANFOR e das demais políticas de emprego e renda” (CUT, 10ª Plenária).

Nas resoluções da 9ª Plenária da CUT, a Central atribui as razões da sua mudança de rumo nos anos 90, aos problemas provocados pela reestruturação produtiva, afirmando que o desemprego tecnológico e as dificuldades que os trabalhadores têm para conseguirem nova ocupação (sic); a expulsão dos trabalhadores do mercado de trabalho, depois de certa idade e também a dificuldade do jovem em conseguir sua primeira ocupação (sic) somado à “crescente precarização do trabalho nos setores tradicionais e a sua transformação em paradigma para o trabalho nos setores dinâmicos; e o desemprego que persiste em manter-se em níveis insuportáveis, passaram a sobrepor a tradicional agenda dos sindicatos...” (CUT, 1999, p. 57).

Para a CUT a sua participação, embora de forma muito diversa, nos chamados fóruns institucionais, que se constituem em “novos espaços de intervenção política”, foi

o “suficiente para o esforço político e teórico do movimento sindical cutista em preparar-se para *disputar a hegemonia política na sociedade com o ideário liberal*” (Ibid., os grifos são nossos).

Para a CUT, a política de formação profissional deve levar em conta a realidade “dos trabalhadores brasileiros, jovens e adultos, que apresentam, em sua maioria, baixos índices de escolarização formal e um precário desempenho escolar”, (Ibid., p. 60). A Central diz defender a apropriação do conhecimento e o direito à educação “como direito inalienável, como condição necessária não apenas à participação ativa do trabalhador nas políticas de geração de emprego e renda, *mas também como medida de suas possibilidades no exercício pleno da cidadania*” (Ibid).

A CUT critica o conceito de “habilidades básicas”, utilizado no âmbito do PLANFOR, pois, segundo esta, esse reduz o conhecimento dos trabalhadores apenas a conteúdos relacionados à língua portuguesa e à matemática, porém sem o caráter que o veicula na escola básica fundamental, pois, nos cursos profissionalizantes a aquisição dessas habilidades reduz-se, de forma pragmática, a um aprendizado instrumental. Razão pela qual afirma que “formação profissional sem educação básica serve ao aprofundamento da precarização das relações de trabalho e converte-se em adestramento dos trabalhadores” (Ibid).

Essa Central apresenta ainda críticas ao governo FHC, pois este age “em contradição com os princípios democráticos”, desobrigando o Estado com a educação tecnológica, “impedindo a expansão do sistema federal e criando condições jurídicas para privatizá-lo” (Ibid). Pior ainda, segundo a CUT, o governo repassa verbas públicas para instituições privadas; e reintroduz a dualidade entre educação geral e educação profissional.

Para a CUT, o PLANFOR orienta-se por essa diretriz, pois está claramente integrado às políticas do governo na esfera educacional. Nesse sentido, afirma que:

o PLANFOR se sustenta em pressupostos extremamente polêmicos: a necessidade generalizada, pelo setor produtivo, do trabalhador polivalente e participativo, desconhecendo a enorme diferenciação na organização do trabalho, mesmo nas empresas de produção flexível; reconhece a existência do desemprego crescente e da segmentação do mercado de trabalho, mas isso é entendido apenas como decorrência das transformações tecnológicas e atribuído aos baixos níveis de escolaridade da população trabalhadora, que acaba sendo responsabilizada pela sua ‘empregabilidade’ (Ibid).

Portanto, desde 1995, a CUT aposta na construção do *assim chamado Sistema Democrático de Relações de Trabalho* e em sua 9ª Plenária, em 1999 aprovou “o Projeto de Reforma da Constituição e Transição da Estrutura Sindical da CUT (Sistema Democrático de Relações de Trabalho) como proposta base a ser apresentada à sociedade”. A CUT, em sua Décima Plenária Nacional, aprovou resoluções defendendo a regulamentação das Convenções da Organização Internacional do Trabalho OIT, pressupondo que estas resoluções serviriam de instrumentos para a democratização das relações de trabalho.<sup>36</sup> Além disso, a CUT se propõe a realizar Campanha Nacional para “a revogação das punições de sindicalistas, retirada do projeto de lei de greve, e a revogação do conjunto dos artigos da CLT representativo do entulho autoritário (inclusive o art. 522 da CLT)” (CUT, 2002b, p. 5).

As críticas da CUT não ferem o capital, pois não ultrapassam o nível fenomênico, por não estar na sua órbita a superação da subsunção real do trabalho ao capital. Os limites da CUT são os limites da cidadania burguesa.

## **A perspectiva do Estado**

O problema da Educação Profissional no âmbito do governo é desenvolvido nas esferas dos Ministérios da Educação (MEC), do Trabalho e Emprego (MTE) e da Ciência e Tecnologia (MCT). O MEC é o responsável pela elaboração e execução de políticas na área da educação formal (ensino básico, superior e educação profissional), o MTE tem executado política de formação profissional vinculado à geração de trabalho e renda através do PLANFOR. Na esfera do Ministério da Ciência e Tecnologia faz-se a “sistematização de estudos e relatos de experiências que articulam desenvolvimento tecnológico, emprego e educação” (PACTI, 1999).

A partir de 1995, no âmbito do processo recente de tentativa de organização das políticas públicas, desenvolveu-se a proposta do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR, implementado e coordenado pelo Ministério do Trabalho, através da Secretaria de Formação Profissional – SEFOR, a partir de meados de 1996.

---

<sup>36</sup> Especificamente, trata-se das seguintes Convenções: 87 (liberdade sindical), 151 (garantia de negociação coletiva na administração pública), 158 (contra demissão imotivada) 135 (representação no local de trabalho).

O PLANFOR nasce na seqüência de uma série de programas desenvolvidos no âmbito do governo<sup>37</sup>, em articulação com as instituições empresariais e também com as Centrais Sindicais, voltados para a melhoria da qualidade e competitividade, visando a “abertura de mercado”, e a inserção do país na ordem globalizante. Entre estes programas destacam-se o Programa de Competitividade Industrial (PCI), Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP) e o Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI). Todos criados em 1990, pelo governo Collor, e tiveram continuidade nos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso.

O PCI foi criado para atender duas finalidades básicas: 1. o desenvolvimento dos setores de tecnologia de ponta; 2. a reestruturação dos setores industriais e de serviços, visando o alcance de preço e qualidade em padrões internacionais. Enquanto que o PBQP surge com a finalidade de

estimular, articular, orientar e apoiar os esforços da sociedade brasileira na busca da competitividade internacional, através da promoção de ações de melhoria da qualidade e aumento da produtividade dos bens e serviços produzidos no país, com ênfase na municipalização, meio ambiente, cidadania e qualidade de vida (Brasil, 1995, Apud Dieese, p. 38).

Para atingir este objetivo o PBQP previa a elaboração de projetos visando à difusão dos novos métodos de gestão, desenvolvimento de recursos humanos e infraestrutura tecnológica (normalização técnica, metodologia científica e legal e certificação da qualidade) e articulação institucional.

O Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI), foi criado com o objetivo de “apoiar, orientar e articular as ações relativas à capacitação tecnológica da indústria, visando aumentar a competitividade dos bens e serviços produzidos no país” (Ibid.). Ressalte-se que o DIEESE, a CUT, a CGT e a Força Sindical participam desses programas, que aliás, são tripartite em todas as suas instâncias.

Esses diversos programas, já previam, em 1990, entre as diversas modalidades de investimentos do governo em desenvolvimento tecnológico, constava-se a criação de fundos de apoio à formação e ao desenvolvimento de “mão-de-obra” especializada,

---

<sup>37</sup> Esses programas fazem parte de uma política do Estado, implantada a partir de 1990, quando o presidente era Fernando Collor de Mello, os governos de Itamar Franco e de Fernando Henrique Cardoso deram continuidade a essa política.

visando adequar qualitativa e quantitativamente a formação de técnicos e operários às metas estabelecidas para a Política Industrial e de Comércio Exterior. Pensava-se a necessidade de formar, aperfeiçoar e reciclar a “mão-de-obra” para o atendimento das necessidades das empresas e das universidades.

Em 1993, o governo criou o Programa de Educação para a Competitividade (PROEDUC), com o objetivo de contribuir para “o desenvolvimento e aperfeiçoamento do trabalhador através da educação básica de conteúdos gerais” (Ibid., p. 39). Também, era objetivo desse programa contribuir com “o fortalecimento de um sistema nacional de educação básica de qualidade” (Ibid). Desse programa, participaram inicialmente as seguintes instituições: DIEESE, CUT, Força Sindical, PNBE, MTb, Ministério da Educação, UFRJ e FINEP.

Esses programas articularam-se com o Projeto de Especialização em Gestão da Qualidade (PEGQ), criado em 1987 e foram responsáveis, em grande parte, pela difusão dos conceitos e ideologia do toyotismo, no Brasil, nos anos 1990.

O PLANFOR recupera e implanta várias idéias esboçadas nesses programas, fundamentalmente, as contidas no documento nominado *Questões Críticas da educação Brasileira - Consolidação de Propostas e Subsídios para Ações nas Áreas da Tecnologia e da Qualidade*, elaborado em 1995 e publicado em 1996, com o objetivo principal de fornecer subsídios que contribuíssem “para a formulação de estratégias de atuação do PACTI e do PBQP”.<sup>38</sup>

Portanto, o Estado, no contexto do neoliberalismo tem sido responsável pelo desenvolvimento de diversos programas, tripartite e paritário, capaz de arrebanhar tanto as instituições empresariais, quanto as Centrais Sindicais. Especificamente no que toca o nosso objeto, o PLANFOR, será tratado no próximo capítulo. Entretanto, consideramos necessário desenvolver uma rápida reflexão sobre como a educação profissional é desenvolvida no âmbito do MEC, assim como a relação entre o MEC e o MTE.

## **Das articulações entre o MEC e o MTb**

---

<sup>38</sup> Foi através da articulação do PACTI com o PBQP, coordenado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, que se organizou a Subcomissão (Tripartite) de Tecnologia, Emprego e Educação responsável pela produção do referido documento. É interessante notar que a produção e publicação desse documento coincidem com o nascimento do PLANFOR.

É fundamentalmente a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que se consolidou o *Sistema Nacional de Educação Tecnológica*, gestado pelo MEC no governo Collor e implementado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, através da atuação conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, ou seja, do MEC e do MTb, para viabilizar a política de educação profissional.

Isso se tornou possível porque antes da promulgação da LDB, o Presidente da República, através do Decreto 1.643, de 25 de setembro de 1995, reestruturou o Ministério do Trabalho, que passou a incluir entre suas competências “a formação e o desenvolvimento profissional”, contando para tal função com a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR.<sup>39</sup>

No âmbito do MEC, o planejamento, orientação, coordenação e supervisão das políticas de educação profissional estão sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, criada pelo Decreto nº 2147, de 17 de fevereiro de 1997.

Dessa forma, passou a existir no âmbito do Governo Federal, duas instâncias que tratam do problema da Educação Profissional, uma no âmbito do Ministério da Educação e outra no do Ministério do Trabalho. Os dois Ministérios, a princípio, se entenderam sobre a questão, lançando inclusive documentos conjuntos, porém, com o tempo, criaram-se fissuras no âmbito do governo, capazes de gerar conflitos e tensões, que nem sempre vêm a público. O exemplo disso é que apenas no início do governo FHC os dois Ministérios lançaram documentos conjuntos.

Portanto, o governo atua em duas frentes através de ações e intervenções do MEC e do MTb e suas respectivas Secretarias. Este último, através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), realizou, no início do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, uma série de eventos envolvendo entidades governamentais, empresariais e de trabalhadores, para debater e analisar a situação da educação e da formação profissional no país. Desses debates surgiu o documento intitulado *Questões Críticas da Educação Brasileira - Consolidação de Propostas e*

---

<sup>39</sup> É importante mencionar que em 1999, juntamente com a mudança do Ministério do Trabalho - MTb para Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR, também teve seu nome e sigla mudados para Secretaria de Políticas Públicas de Emprego - SPPE.

*Subsídios para Ações nas Áreas da Tecnologia e da Qualidade*, elaborado em 1995, com o objetivo principal de fornecer subsídios que contribuíssem “para a formulação de estratégias de atuação do PACTI e do PBQP” (Brasil, 1995b, p. 5). Esse documento passou a ser referência para as políticas de formação profissional no âmbito do Ministério do Trabalho.

Os dois ministérios em questão produziram conjuntamente os seguintes documentos: *A política de educação profissional*; *o Protocolo da educação profissional e Reforma do ensino técnico*.

No documento *A política de educação profissional - MEC/MTb*, a educação profissional é vista como caminho estratégico para o desenvolvimento sustentado. Considera-se que a qualificação do trabalhador deve ir além da escola e do treinamento específico, pois se constitui de “uma base de conhecimentos, atitudes e habilidade que só podem ser obtidas através de uma sólida educação geral” (Brasil, 1996, p. 4).

Nesse documento, os Ministérios concordam que, no Brasil, os sistemas de ensino, tanto o formal quanto o profissional, são demasiadamente rígidos e antiquados, por isso, não conseguem responder de forma satisfatória às necessidades postas pela demanda de flexibilidade e modernidade. Entre o público prejudicado pela estrutura educacional existente estariam os jovens em idade apropriada para o trabalho, mas ainda sem profissão definida, os desempregados e os subempregados, especialmente pessoas de baixa renda. Nesse sentido, o documento afirma:

Por isso mesmo, a formulação de políticas nesta área tem que levar em conta a situação atual dos brasileiros e dos jovens que estão ingressando no mercado de trabalho, a maioria dos quais se caracteriza por baixos índices de escolarização formal e de desempenho escolar. Precisamos considerar, ainda, os altos índices de desempregados e subempregados, a necessidade de qualificação e requalificação de trabalhadores. A dívida social precisa ser resgatada para que se possa construir e sustentar o desenvolvimento. *Estas premissas têm implicações diretas sobre a estrutura do ensino, tanto o formal quanto o profissional, os quais se revelam hoje demasiados rígidos e antiquados para satisfazerem a imensa demanda existente por níveis mais elevados de qualificação* (Ibid).

O documento intitulado *A política de educação profissional - MEC/MTb*, adota posição extremamente economicista em relação à educação e à formação profissional, pois, propõe que a educação profissional seja complementar à educação básica, servindo como alternativa ao ensino superior. Nessa perspectiva a educação profissional deve

incluir a qualificação e/ou requalificação dos trabalhadores, envolvendo as agências formadoras, as escolas livres, as ONGs e os diferentes sistemas de ensino.

Este documento apresenta a empregabilidade como objetivo da política de educação profissional, afirmando:

Considerada como complementar à educação básica regular, a educação profissional deve ter como objetivo a empregabilidade. Empregabilidade que deve ser entendida como capacidade não só de obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação. Empregabilidade envolve três fatores inter-relacionados: investimentos geradores de trabalho, serviços de intermediação eficientes e educação contínua do trabalhador. Esses três fatores decorrem da crescente globalização e competitividade da economia. Processos de modernização e reestruturação começam em setores de ponta, mas recebem em todo tipo de empresas - até no mercado informal. Começa a nascer, desse processo, a exigência de um novo perfil do trabalhador, capaz não apenas de 'fazer', mas de 'pensar' e aprender continuamente (Ibid, p. 7).

É importante destacar do trecho acima a afirmação de que a empregabilidade não depende apenas de fatores individuais, mas fundamentalmente de investimentos geradores de trabalho e de serviços eficientes de intermediação. Porém, responsabiliza os trabalhadores do setor formal quanto os da economia informal pela educação contínua, numa perspectiva ideológica da meritocracia individualista do mercado. A responsabilidade pela permanência ou não no mercado passa a ser do indivíduo.

Apesar disso, faz-se necessário salientar que nesse documento a empregabilidade é entendida como um fator de investimento e de intermediação eficiente. Nos documentos posteriores, os Ministérios passam a conceber a empregabilidade como fator estritamente individual.

No documento *Reforma do Ensino Técnico*, os dois Ministérios propunham a desenvolver conjuntamente os seguintes projetos: a) implementar um Plano Nacional de Educação Profissional, b) criar uma rede de Centros de Educação Profissional e c) a formulação de uma Política para o Ensino Médio. No entanto, a articulação prometida para a atuação do MEC/MTb não ocorreu, pois se todos esses projetos encontram-se em andamento, apenas o primeiro se constitui em ações desenvolvidas pelo MTb, através do PLANFOR.<sup>40</sup> É no bojo da implementação desses projetos que o governo implantou

---

<sup>40</sup> Nos documentos oficiais pesquisados, várias foram as formas de se definir a sigla PLANFOR, dentre elas, Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador, Plano Nacional de Educação Profissional, Programa Nacional de Qualificação Profissional, Plano Nacional de Formação Profissional, e Plano Nacional de Educação do Trabalhador.

a reforma da educação profissional, através do Decreto 2.208/97. A política de educação profissional, no Brasil dos anos 90 constitui-se destes vários projetos que se influenciam e interligam.

Entretanto, observa-se que a articulação entre os Ministérios recrudesciu-se com o encaminhamento ao Congresso Nacional do PL 1.603/96, pelo MEC. Segundo Kuenzer (1997, p. 63), o MEC através da SEMTEC ouviu apenas interlocutores especialmente selecionados, não ouvindo sequer a

Sua rede de acadêmicos, consultores e pesquisadores privilegiados, que são os docentes das Universidades Públicas, qualificados pelo MEC por meio da CAPES com recursos públicos, não foi sequer contactada, recebendo com surpresa, e por acidente a primeira versão do PL (Kuenzer, 1997, p. 63).

Para essa autora, a atitude do Ministro Paulo Renato ao encaminhar este PL ao Congresso não só os diretamente atingidos - as ETFs e CEFETs - e outros interessados, mas fundamentalmente “atropela também a discussão e o projeto específico que já existia no MTb em 1995, estabelecendo-se um verdadeiro ‘samba do crioulo doido’, em termos de estratégias e competências...” (Ibid., p. 64). Esse Projeto de Lei foi substituído pelo Decreto 2.208/97, que regulamentou a educação profissional, acrescentando apenas modificações de ordem formal. Doravante, verificar-se-á uma dualidade no âmbito do governo no tocante à educação profissional, o MTb cuidará especificamente do PLANFOR, enquanto que o MEC implementará as reformas do ensino médio e da educação profissional.

Percebe-se que existe uma disputa de hegemonia entre os dois Ministérios, o que faz com que ambos atribuam a si a competência sobre educação profissional. O Ministério da Educação através do PROEP procurou garantir “a ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico”. Por outro lado, o Ministério do Trabalho afirma que o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, tem como objetivo

...articular toda a capacidade e competência de educação profissional existente no País, no setor governamental e não – governamental, catalisando e otimizando recursos públicos e privados de modo a construir, gradativamente, capacidade de qualificação e requalificação profissional, a cada ano, de pelo menos 20% da População Economicamente Ativa – PEA, maior de 14 anos de idade (Brasil, 1999, p. 26).

---

Utiliza-se neste trabalho o que consta da resolução n. 194/98 do CODEFAT, ou seja, Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador.

## **A relação entre educação profissional e a educação básica no âmbito do MEC**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20/12/1996, estabelece que o ensino médio é a última etapa da educação básica, cabendo-lhe consolidar a formação iniciada na educação infantil e no ensino fundamental. Estabelece também a separação da educação profissional da educação básica, pois aquela passa a possuir um caráter complementar, porém, articulado com a última etapa da educação básica, ou seja, ao ensino médio.

A legislação educacional gestada nos anos 90, impôs reformas curriculares com o objetivo de transformar a prática pedagógica que, anteriormente, organizava-se para transmitir conteúdos disciplinares, devendo, no contexto da reestruturação produtiva, a educação, organizar-se para a *construção de competências*. Nesse sentido, considerando que na perspectiva do governo, a educação profissional não pode substituir a educação básica, mas ser um processo complementar a esta, não podemos proceder a uma análise da educação profissional de forma isolada, desconsiderando as transformações ocorridas no âmbito da educação básica. Portanto, nossa análise, embora tenha como foco principal a educação profissional no âmbito do PLANFOR, não pode desconsiderar a política de educação profissional implementadas no âmbito do Ministério da Educação, assim como sua relação com a educação básica, fundamentalmente com o ensino médio.

A educação básica se estrutura em ensino fundamental e médio. O ensino fundamental está definido nos termos do Art. 32, da Lei nº 9394/96 como “ensino, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública”. A LDB, neste mesmo artigo, estabelece como objetivo do ensino fundamental

a formação básica do cidadão, mediante: I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo, em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Enquanto que o ensino médio é definido nos termos do Art. 35 da referida Lei como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo as seguintes finalidades:

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II- *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*; III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- *a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina* (BRASIL, 1996, Art. 35, os grifos são nossos).

É interessante observar, que no artigo 22 da Lei 9.394/96 está estabelecido como finalidades da educação básica “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” (Ibid.). Portanto, a preparação para o trabalho não seria de responsabilidade apenas do ensino médio, pois a este compete dar prosseguimento às capacidades já desenvolvidas no ensino fundamental, preparando o indivíduo para o trabalho e a cidadania, dando-lhe condições para que continue *aprendendo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação*, conforme consignado na Lei. Retomaremos posteriormente a ideologia do *aprender a ser*.

Ferretti (1997, p. 244) ao analisar as políticas voltadas para a educação profissional e sua articulação com a educação básica, afirma haver uma forte identidade entre as políticas de formação profissional implementadas no país e àquelas sugeridas pelos organismos internacionais. A justificativa para tal fato estaria no consenso produzido entre diferentes setores da sociedade, acreditando que “as possibilidades de o país realizar o ‘salto’ bem-sucedido em direção à competitividade global repousariam, em grande parte, na oferta de educação básica de boa qualidade para a maior parte ou para a totalidade da população brasileira” (Ferretti, 1997, p. 245).

De fato, o governo federal e também o de vários Estados recebem assessorias de instituições, principalmente do Banco Mundial, para diversas políticas sociais. Esse banco funciona como uma espécie de “matriz conceitual” para o processo de

reestruturação e reforma das políticas e do sistema educacional, principalmente porque além da assessoria técnica é, especialmente um financiador das reformas.<sup>41</sup>

A questão da centralidade da educação no processo de desenvolvimento aparece principalmente nos documentos das instituições empresariais e governamentais, que muitas vezes partem do pressuposto que os países de “primeiro mundo” se desenvolveram através do investimento intensivo e uso de modernas tecnologias. Para ingressar nesse estágio de desenvolvimento, o Brasil precisaria fazer o mesmo, ou seja, investir fundamentalmente na formação e desenvolvimento de recursos humanos como fizeram aqueles países, hoje detentores de tecnologia de ponta.

Os organismos internacionais são os grandes responsáveis pela “valorização da educação”, como um importante instrumento de contribuição para a produção, o desenvolvimento econômico e o combate à pobreza. Com esta “valorização”, a educação torna-se pelo menos no discurso, questão central do desenvolvimento, proliferando-se os diagnósticos, encarregados de revelar o fracasso e a ineficiência do sistema educacional, Ferretti (1997). Legitima-se assim o movimento das reformas educacionais impostos pelos organismos internacionais, com o objetivo de reestruturar e instrumentalizar o sistema educativo de acordo com as necessidades do mercado.

A centralidade atribuída à educação, assim como o debate em torno dessa questão acabou influenciando a formulação de propostas e ações, tanto as oficiais como as não oficiais, fundamentalmente as que dizem respeito à reforma do ensino médio e da educação profissional. Ferretti (1997, p. 245) afirma que, nesse contexto, a importância atribuída à educação, se deu de forma negativa “mediante diagnósticos sobre a qualidade da educação básica oferecida à população brasileira que, das páginas dos textos e das revistas especializadas, saltaram, com um vigor não observado anteriormente, para os diversos canais da mídia” (Ibid.).

---

<sup>41</sup> Desde o governo Collor, o Banco Mundial tem conseguido “orientar” o processo de reestruturação do sistema educacional brasileiro. Nos anos 90, este organismo influenciou as seguintes decisões de governo: “Plano Decenal de Educação para Todos”, 1993; aprovação da LDB em 1996; no Decreto 2.208/97, que regulamentou a educação profissional. É importante ressaltar que desde os anos 80 o Banco Mundial vem concedendo empréstimos para a Educação Básica, financiou o “Projeto Nordeste de Educação Básica”, aprovado em 1980, e o projeto para a Educação Básica para as regiões Norte e Centro Oeste, conhecido como projeto Monhangara, aprovado em 1984. Nos anos 90 o BIRD aprovou o empréstimo para mais seis projetos, que são: o Projeto Nordeste II e III, para atender todos os Estados daquela região. Os outros quatro projetos foram para os seguintes Estados: São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo. NOGUEIRA, F. M. G. et al., (2001, p. 130).

Para esse autor, a mídia serviu como caixa de ressonância para as afirmações de que a educação brasileira estaria abaixo da dos países africanos. Já Machado (1996), afirma que nesse processo

a educação sofre um questionamento bipolar: é, por um lado, vista como grande culpada pelo atraso e pela pobreza; e, pelo outro, como o principal setor da sociedade responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, a distribuição de renda e a elevação dos padrões de qualidade de vida (Machado, 1996, Apud Ferretti, 1997, p. 245).

Essa observação possui similaridade com a constatação de González (1996, p. 49), que afirma haver uma “dupla servidão da educação: ora reconhecida enquanto mediadora da formação humana plena, a cidadania; ora apreendida na função de encobrir os antagonismos sociais imanentes à sociedade capitalista” (González, 1996, p. 49). Em que pese, a diferença na preocupação dos autores, o importante é que ambos revelam que há concepções antagônicas acerca da educação.

Há vários problemas decorrentes do posicionamento que adota a centralidade da educação básica como promotora do desenvolvimento. Para aqueles que adotam este posicionamento o problema central não está nas relações sociais de produção, mas na educação. Parte-se do pressuposto de que estando o acesso à educação básica assegurado, trata-se de garantir a democratização e a equidade através da qualificação/requalificação e da permanência do aluno/trabalhador na escola, garantindo-lhe educação contínua. Outro problema é que à medida que a educação básica ganha “status” de centralidade, são destinados a ela maior volume de investimentos de recursos públicos, em detrimento de outras modalidades de ensino, como é o caso da educação de jovens e adultos. O que é um contracenso, pois há um grande contingente de trabalhadores, empregados e desempregados que procuram esse tipo de escolarização. Há, também, o problema da educação superior que se vê obrigada a sobreviver com recursos escassos e com a precarização do ensino e da pesquisa.

A retórica das reformas educacionais, nos anos 90, trouxeram à tona a necessidade de uma formação geral básica, voltada para a formação de um trabalhador polivalente. Nesse sentido, legitima-se um falso humanismo, que promete “uma cidadania de qualidade nova, através da educação pública para todos”, refina-se um discurso “unificador”, voltado para a equidade social. No entanto, o que importa é a

introdução de currículos escolares voltados para a construção de competências para a empregabilidade, deixando-se de lado a noção de qualificação, que passou a ser considerado um conceito de relações de produção ultrapassada. Nesse sentido, procura-se ocultar as divergências e contradições entre as classes sociais.

Nesse contexto, o conceito de educação básica está voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências mínimas, necessárias para o trabalho e para uma abstração denominada cidadania. A educação básica deve preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho, que está cada vez mais flexível.

A preparação básica será desenvolvida através de um currículo, que

destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (Brasil, 1996, Art. 36, I).

No final do ensino médio o educando deve demonstrar “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (Brasil, 1996, Art. 36, § 1º, I).

A LDB fixa parâmetros para a educação profissionalizante, que ocorrerá em três níveis de ensino: básico<sup>42</sup>, médio e superior, estabelecendo a certificação de conhecimentos e habilidades através de instituições com competência para avaliar e reconhecer tais conhecimentos.

Esta perspectiva extinguiu o antigo segundo grau, dito profissionalizante pela LDB anterior (Lei 5.692/71), instituindo-se o ensino médio. Agora, os cursos têm que possuir uma grade curricular fixa e obrigatória, à qual pode se acrescentar, a partir do 2º ano, no mínimo de 25% da carga horária, conteúdo de caráter profissionalizante, sendo permitido aos alunos, a liberdade de optar por diferentes áreas profissionais.

Portanto, a educação profissional de nível técnico destina-se aos alunos matriculados no ensino médio ou àqueles que por ele já passaram. O Decreto nº 2.208/97 instituiu a educação profissional como um sistema paralelo à educação formal, pois os concebeu como segmentos distintos, mas estabeleceu em seu art. 8º, § 4º que o diploma de nível técnico só será válido mediante à conclusão do ensino médio. Neste

sentido, a educação profissional de nível técnico, configura-se como modalidade distinta do ensino médio, sendo composta de três níveis, com ênfase nos cursos técnicos.

Esse Decreto estabeleceu os três níveis da educação profissional, regulamentando o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96. O art. 3º do referido decreto estabelece que a educação profissional compreende os seguintes níveis:

I. **básico**: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia; II. **técnico**: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egresso de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto. III. **tecnológico**: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Ibid.).

A educação profissional de **nível básico** além de não exigir escolarização prévia, constitui-se de cursos cujos currículos não estão sujeitos à regulamentação e contam como créditos de qualificação profissional. Portanto, os cursos de nível básico qualifica mas não habilita o trabalhador, embora devam atender basicamente os mesmos parâmetros do nível técnico. Segundo Cunha (2000, p. 254), nessa modalidade se enquadram os cursos de aprendizagem do Senai e também os cursos de breve duração, ministrados por essa instituição, assim como, os cursos que as escolas técnicas da rede federal vêm sendo instadas a oferecer, aproximando-se da forma de ser do Senai. A educação profissional de nível básico destina-se a atender à demanda de qualificação/requalificação profissional de pessoas adultas de baixa escolaridade. Os cursos de nível básico, na maior parte dos casos, são de curta duração e desvinculados da educação básica (ensino fundamental e médio). O governo acredita que os cursos são capazes de corrigir as deficiências da baixa escolarização, desenvolvendo nos trabalhadores as chamadas *habilidades básicas*, entendida como conteúdos que deveriam ser adquiridos na educação básica, tais como: comunicação verbal e escrita, raciocínio matemático.

A educação profissional de **nível técnico** terá organização curricular própria e exigirá a conclusão do ensino médio, para oferecer o diploma de certificação em uma determinada habilitação. Os cursos de nível técnico poderão ser cursados

---

<sup>42</sup> O conceito de nível básico de educação profissional, às vezes é confundido com o conceito de educação básica.

concomitantemente ao ensino médio ou posteriormente a este. O nível técnico pode possuir uma organização curricular independente, própria e autônoma, porém, articulado ao ensino médio, em caráter de complementaridade.

As habilitações técnicas poderão ser organizadas através de cursos modulares, que oferecerão em seu término, certificado de qualificação profissional específica. Os módulos acumulados poderão ser aproveitados para a obtenção de certificado de habilitação profissional de nível técnico. O certificado será conferido pela instituição que ministrou o último módulo, garantindo-se o aproveitamento dos módulos cursados nos últimos cinco anos, desde que o aluno apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

A legislação em vigor proíbe a existência de cursos integrados que ofereçam no mesmo currículo a educação geral de nível-médio e a educação técnico-profissionalizante.

O **nível tecnológico** é o mais polêmico e impreciso de todos, constitui-se de cursos de nível superior na área de tecnologia, oferecendo diplomas de tecnólogos em diferentes especialidades. A educação profissional de nível tecnológico suscitou um polêmico processo de reestruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs.

Entretanto, somente a partir de 1997, a noção de competência passou a constar da documentação oficial do MEC sobre educação e formação profissional.

De acordo com a legislação a noção de competência passou a ser ordenadora da organização curricular e das práticas pedagógicas do ensino técnico profissional de nível médio. Nesse sentido, o decreto 2208/ 97, afirma que:

Art. 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, *habilidades e competências básicas*, por área profissional;

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, *habilidades e competências*, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, *habilidades e competências específicas* da sua organização curricular...

O parecer nº 16/99 CNE/CEB afirma que:

O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. *Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação* (p. 18).

O parecer nº 16/99 também afirma que: “A preparação básica para o trabalho, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica” (p. 21). Razão pela qual o parecer afirma que 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 definida para cada qualificação ou habilitação, por área profissional (p. 22).

A Resolução CNE/CEB nº 04/99 em seu artigo 3º define o “desenvolvimento de competências para a laborabilidade” como um dos princípios norteadores da educação profissional de nível técnico. As referidas competências são definidas no artigo 6º da referida resolução nos seguintes termos:

Art. 6º Entende-se por *competência profissional 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.*

Parágrafo único. As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;

II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;

III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação (os grifos são meus).<sup>43</sup>

## CONCLUSÃO

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.

---

<sup>43</sup> A resolução 04/99 adotou os mesmos termos do item 6.3 do parecer CNE/CEB nº 16/99 para definir competências.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho – ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As novas “qualidades pessoais” requeridas pelo capital. *Trabalho & Educação*. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/UFMG, nº 5, p. 18-33, 1999.

BRASIL: Ministério do Trabalho. (1995b) *Questões Críticas da Educação Brasileira - Consolidação de Propostas e Subsídios para Ações nas Áreas da Tecnologia e da Qualidade*. Brasília: MTb/PACTI/PBQP.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC)/ Ministério do Trabalho (MTb). *A política de educação profissional*. Brasília, 1996a.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação Profissional – Trabalho e Empregabilidade*. Brasília: SEFOR /MTb, 1996b, <http://mte.gov.br>.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação Profissional: termos de referência dos programas de educação profissional*. Brasília: SEFOR/MTb, FAT/CODEFAT 1996c, <http://mte.gov.br>.

BRASIL. *Sistema Público de Emprego e educação Profissional – Implementação de uma Política Integrada*. Brasília: SEFOR/MTb, FAT/CODEFAT, 1996d.

BRASIL. *Habilidades uma questão de competências?* Brasília: MTb/SEFOR, FAT/CODEFAT, 1996e.

BRASIL. *Plano de Ação – Um Compromisso com a Mudança 1996-1998*. Brasília: SEFOR/MTb, 1999, <http://mte.gov.br>.

CASTRO, Ramón Peña. *A construção social do emprego e da qualificação*. Texto apresentado na Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, mimeo, 2001.

CATANI, Afrânio Mendes et al. *Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*. Caxambu, Anped, 2000, in: <http://www.anped.org.br/>

CATTANI, Antonio David (org.). *Trabalho e Tecnología: Dicionario crítico*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CNI (Confederação Nacional da Indústria). *Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários*. Salvador, 1993 (VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, Salvador, 12 a 16 de julho de 1993).

CUNHA, Luiz Antônio. *Atuais tendências na educação profissional*. Brasília: FLACSO, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: editora da UNESP, Brasília, DF: FLACSO, 2000.

CUT. “A política da CUT sobre Formação Profissional e Sistema Público de Emprego”. In *Resoluções da 9ª Plenária Nacional*. São Paulo: CUT, 1999.

Central Única dos Trabalhadores - CUT. INFORMACUT. *Sistema democrático de relações de trabalho: uma proposta para a adoção da ética, da transparência e da democracia nas relações de trabalho*. São Paulo, nº 250, 1995.

CUT. “Formação Profissional”. In: *Resoluções do V Concut*. São Paulo, CUT, 1994.

CUT. “A política da CUT sobre Formação Profissional e Sistema Público de Emprego”. In *Resoluções da 9ª Plenária Nacional*. São Paulo: CUT, 1999.

CUT. 10ª Plenária Nacional, São Paulo, 4 a 7 dezembro de 2002. *Estrutura Sindical e Relações de Trabalho: Fortalecer a estrutura orgânica da CUT e lutar por um Sistema Democrático de Relações de Trabalho -Um balanço da luta por liberdade e autonomia sindicais nos anos 90*. p. 6. <http://www.cut.org.br/> documento capturado em 21/03/2001.

CUT. 10ª Plenária Nacional, 4 a 7 de dezembro de 2001. *A Construção do Sistema Público de Emprego no Brasil: avançar na coordenação e integração das políticas*. <http://www.cut.org.br/> documento capturado em 21/03/2001

CUT. Resoluções da 9ª Plenária Nacional – Santo Dias. São Paulo: CUT, 1999.

DIAS, Edmundo Fernandes. *A liberdade (im)possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização*. Campinas-SP: IFCH/Unicamp, 1999.

DUARTE, Newton. *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Texto suporte para mesa redonda sobre as reformas educacionais no Brasil, na Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, mimeo, 2001.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, nº 70, p. 80-100, 2000.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação Profissional nos anos 90. Uma questão fora de foco. In: Leite, Marcia Paula e NEVES, Magda Almeida (orgs.). *Trabalho, Qualificação e Formação Profissional*. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998, p. 177-211.

FERRETTI, Celso João. Formação Profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação e Sociedade* Campinas, nº 59, p. 225-269, 1997.

FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília (Ed.). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte, NETE/UFMG, 2000.

FIDALGO, Fernando. *A formação profissional negociada – França e Brasil, anos 90*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

FINKEL, Lucila. *La organización social del trabajo*. Madrid: Perámide, 1996

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação – versões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GENTILI, Pablo. O conceito de empregabilidade. In: *Avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate*. São Carlos: UNITRABALHO, 1999.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Educação, cidadania e emancipação. *Estudos de Sociologia*, nº 1, Araraquara, 1996.

HARVEY, D. *Condição pós moderna*. São Paulo: Loyola, 1994.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In, Ferretti, C. J. et al. *Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 2ª ed, Petrópolis: Vozes, 1994.

Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial – IEDI. *Mudar para competir - Modernização competitiva, democracia e justiça social*. 1992.

LEITE, Elenice Monteiro. Reestruturação industrial, cadeias produtivas e qualificação. In CARLEIAL, Liana & VALLE, Rogério. *Reestruturação produtiva e mercado de trabalho no Brasil*. São Paulo: Hucitec-Abet, p. 140-166, 1997.

LINS DE AZEVEDO, Janete Maria. Novas Configurações Institucionais e as Políticas Educativas: problematizando uma agenda de pesquisa. Texto apresentado na Reunião Anual da Anped 2001.

LUCIO, Clemente Ganz e SOCHACZEWSKI, Suzanna. Experiência de elaboração de uma política de formação profissional. *Educação & Sociedade*, Campinas, nº 64, p. 104-129, número especial, 1998.

MACHADO, Lucília R. S. Racionalização produtiva e formação no trabalho. *Trabalho & Educação*: Belo Horizonte: NETE, nº 0, p. 41-61, 1996.

MACHADO, Lucília, R. S. Educação básica, empregabilidade e competência, *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte: NETE, nº 3, p. 15-31, jan./jul., 1999.

MACHADO, Lucília R. S. O “Modelo de Competências” e a regulação da base curricular nacional e de organização do ensino médio, *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte: NETE, nº 4, p. 79-95, 1999.

MACHADO, Lucília R. S. Qualificação do Trabalho e Relações Sociais. In: FIDALGO, F. (Org.). *Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador*. Belo Horizonte: MCM, p. 13-40, 1996.

PINTO, Ana Maria Rezende. Pessoas inteligentes trabalhando com máquinas ou máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano. *Trabalho e Educação*, Campinas, Papirus, p. 39-44, 1994.

POCHMANN, Márcio. Mudanças na ocupação e a formação profissional. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, nº , p.: 48-71, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. *Reforma da Educação Profissional: Uma síntese contraditória da (A)-diversidade estrutural*. Texto capturado eletronicamente [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)

RUMMERT, Sonia Maria. Capital e trabalho convergências e divergências quanto à educação básica. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, NETE/UFMG, nº 4, 1999, p. 21-39.

SANTOS, Gilberto Lacerda. Formação Profissional na Sociedade Tecnológica. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, NETE/UFMG, nº 6, p. 111-124, 2000.

SILVA FILHO, Horácio Penteado de Faria e. O empresariado e a educação. In: FERRETTI, Celso João et al (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 87-92, 1994.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. A

*cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires - Argentina]: CLACSO, p. 243-262, 2001.

SILVA JÚNIOR, João dos R., FERRETTI, Celso J. e GONZÁLEZ, Jorge L. C. *A qualificação profissional como construção e relações sociais: as contribuições de distintas leituras da obra de Marx*. São Paulo: PUC, relatório parcial de pesquisa, 2001.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, p. 135-166, 1997.

TEIXEIRA, Ana. Trabalho, tecnologia e educação: algumas considerações. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, NETE/UFMG, nº 4, p. 161-184, 1998.

TUMOLO, Paulo Sérgio. A educação frente as metamorfoses no mundo do trabalho: uma proposta de método de análise. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, NETE/UFMG, nº 2, p. 156-170, 1997.

TUMOLO, Paulo Sérgio. *Da subsunção formal do trabalho à subsunção real da vida social ao capital: apontamentos de interpretação do capitalismo contemporâneo*. Florianópolis: UFSC, s/d, (mimeo).