

TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CLASSE TRABALHADORA

Work, professional education, and working class

Jefferson Carriello do CARMO

Universidade de Sorocaba – UNISO
Faculdades Integradas de Itapetininga - FKB

Resumo

O objetivo do texto é tecer, resumidamente, a partir das mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho algumas considerações sobre a educação profissional, o trabalho, a qualificação e as novas competências articuladas com o enfraquecimento de organização das classes trabalhadoras.

Palavras-chave: Reestruturação produtiva, Políticas educacionais, Formação do trabalhador.

Abstract

The aim of this article is to present some brief reflections, considering the ongoing changes in the working world, about professional education, work, qualification and the new competences, related to the working class organization weakening.

Key-words: Productive restructuring, educational policies, worker formation.

Introdução

A partir dos anos de 1970 vêm-se constatando, com maior intensidade, as transformações nos processos de acumulação capitalista e nas políticas educacionais profissionalizantes. Esse fato não se origina só dos sistemas educacionais, como também, das mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho. A produção em massa cede lugar à produção diferenciada, de qualidade com baixo custo, em que a capacidade e rapidez de inovação é um fator chave de sucesso. Essa nova configuração do mundo do trabalho inibe a mobilidade social e restringe a capacidade de atuação coletiva dos trabalhadores, já que só um pequeno grupo possui as condições ideais para “negociar” seu conhecimento de forma autônoma e para desenvolver uma carreira profissional.

Há uma centralização dos recursos em uma pequena parcela dos trabalhadores, direcionando a qualificação dentro da empresa de forma seletiva,

privilegiando setores e trabalhadores considerados estratégicos para a organização. A consequência dessa política empresarial é a marginalização dos trabalhadores periféricos e a reprodução de situações de exclusão social.

Em tempos em que o mundo do trabalho passa a cultuar a capacidade do sujeito em mobilizar sua vivência profissional, pessoal e sociocultural de forma a agregar conhecimento, o aumento da qualificação profissional se destaca não só como um elemento de maior qualificação do posto de trabalho, mas também de seleção para o emprego. Na ótica empresarial e da organização do trabalho, verifica-se que há um distanciamento da noção de posto de trabalho e de tarefa em função da valorização da flexibilização funcional e da polivalência. Como consequência, os laços entre qualificação profissional e salário se enfraquecem, as descrições de cargos tornam-se mais genéricas, ou seja, mais calcadas em qualificações tácitas do que em conhecimentos sedimentados pela qualificação profissional. Este distanciamento torna compreensível a valorização pelas organizações do conhecimento “oculto” dos trabalhadores, já que este (conhecimento) potencializa a flexibilização funcional e sedimenta o processo de integração. As empresas passam a adotar estratégias que viabilizem a absorção deste tipo de conhecimento dos trabalhadores, assim como políticas de remuneração e treinamento que incentivem a educação continuada e o aperfeiçoamento permanente do processo de trabalho. Impulsionados por essas mudanças estão os sistemas educacionais que vêm se desenvolvendo paulatinamente no capitalismo a partir da segunda metade do século passado (POCHMANN, 2000)

Qualificação e competência, saberes e fazeres: novas exigências para o “novo” trabalhador.

Nadya Araújo Castro (1993), ao discutir a “Qualificação, qualidades e classificações”, com base em pesquisa bibliográfica, teve por objetivo explorar novas possibilidades desse campo temático clássico da Sociologia do Trabalho. Ela se ateu à educação e à relação entre trabalho e qualificação, analisados sob

a ótica das questões teórico-metodológicas somadas aos resultados empíricos. Nessa perspectiva, ela trata da questão da qualificação como uma dimensão importante na construção de identidades e interesses em grupos sociais específicos, tendo como hipótese que

(...) a qualificação possa ser considerada uma instância relevante na construção de barreiras que delimitam o campo do reconhecimento (individual e social) de sujeitos e, nesse sentido, fixe parâmetros para a construção de formas relevantes da identidade, pessoal ou grupal (CASTRO, 1993, p. 211).

Dois são os pontos de referência para tal análise. Na primeira, sua análise tem como princípio o limite do conceito do processo de trabalho.

O limite do conceito de processo de trabalho, politizando-o, ou seja, reconhecendo o mundo do trabalho como um âmbito da produção e regulação política de relações sociais, sustentadas em representações subjetivas - coniventes e concomitantes com a produção de bens. Entendo que sob esta ótica a economia, política e cultura tornam-se, assim, matrizes de produção de significados e ações, não apenas historicamente interdependentes, mas analiticamente equivalentes por seu valor heurístico (CASTRO, 1993, p. 212).

O segundo ponto é “repensar a categoria de ‘sujeito’” e o estatuto da subjetividade na explicação das relações sociais na produção. Todas as relações sociais capazes de delimitar o espaço de possibilidades que estrutura as escolhas que se abrem aos sujeitos são consideradas por ela como relações objetivas. Dessas relações, os atores (individuais ou coletivos) fixam objetivos, percebem e estabelecem alternativas e selecionam cursos para a ação. Em sua abordagem, Castro concentra-se na análise entre processo e mercado de trabalho, tendo em vista a “necessidade de fixar a atenção no papel de outros coletivos atuantes, que não as classes sociais. Isto porque, a tradição dominante na Sociologia do Trabalho no Brasil teve, nas classes, o seu ator privilegiado e na luta de classes o foco central das suas expectativas de mudanças sociais de maior fôlego” (CASTRO, 1993, p.212-213)

Ela acrescenta, ainda, em sua tarefa de “explorar analiticamente os ativos de “propriedades” individuais que estão na base dessas diferenças sociais.”

Todos esses objetivos, sugere Castro, devem ser construídos a partir do

(...) acesso e a distribuição dos saberes - facultando ou impedindo o acesso a funções, benefícios (materiais e simbólicos) e redes de interação - constituem um campo privilegiado para se observar a formação de interesses e identidades entre esses "novos" coletivos de trabalhadores. Nesse sentido, os estudos sobre a qualificação formam um campo estratégico num momento em que a intensa transformação tecnológica altera, não apenas a natureza dos instrumentos de trabalho, mas afeta sobre tudo as representações simbólicas que ordenam e reproduzem as relações sociais no mundo do trabalho (CASTRO, 1993 p.213).

Sua discussão em torno da natureza da qualificação procura mostrar que esta assume várias naturezas.

(...) não se limita apenas a sua natureza ou as mudanças no tempo; nem mesmo as explicações sobre as fontes e formas de produzi-la; ou ainda no nexos entre experiência e conhecimentos obtidos e aperfeiçoados no cotidiano de trabalho, face àqueles desenvolvidos na vida extra fabril. (...) diferenças de fundo entre concepções, nas quais está em jogo a própria noção de qualificação (CASTRO, 1993, p.213).

A noção de qualificação teve discussão acentuada nos anos 60, do século passado, girando em torno da qualificação e trabalho dentro da inovada revolução tecnológica. O que norteava esta discussão era a hipótese da desumanização do trabalho diante da inovação tecnológica, de um lado, e das expectativas sobre a emergência de novas qualificações do outro. As novas qualificações eram passíveis de menor alienação e maior controle sobre o trabalho.

Já nos anos 70 tal discussão foi marcada pela teoria de Harry Braverman (1987) que, segundo Castro, tinha como ponto de partida, *"uma certa leitura "antropológica" da concepção marxista de que o trabalho era um processo de transformação da natureza previamente figurado pelo sujeito que, para tanto, usava instrumentos e transformava seu objeto".*(CASTRO, 1993, p. 214)

Outros estudos sobre a qualificação colocam em cheque o caráter mercantil da força de trabalho. Por isso Castro esclarece a questão da qualificação:

(...) deve-se concebê-la como politicamente produzida por meio de aparatos que regulam as relações sociais tecidas na

produção. Tecnologia, organização, decisões de investimento e aparatos de produção tornam-se, eles próprios, objetos de luta, politizando-se a análise do processo de trabalho (CASTRO, 1993, p.215).

Ela acrescenta:

(...) torna-se necessário situar as estratégias empresarias relativas ao trabalho no contexto de outras estratégias igualmente relevantes, como aquelas relacionadas ao investimento, aos mercados de insumos e produtos, à disponibilidade tecnológica, às políticas do Estado, às políticas sindicais etc.... (CASTRO, 1993, p.215.)

Vista por esse ângulo, a relação entre educação, trabalho e qualificação passa pelas relações entre saber e fazer no interior da fábrica. Essa relação traduz as experiências e as qualidades dos trabalhadores e atua na inclusão dos sistemas de classificação e de organização das relações, no campo profissional. (CASTRO, 1993, p. 215)

Abordando outras preocupações, (Dedecca, 1998), especifica as perspectivas e as condicionantes dos programas de formação profissional. Sua preocupação é mostrar que o problema do emprego e da qualificação, com toda a sua complexidade tem a ver, por um lado, com um mercado de trabalho mais estruturado e organizado historicamente, por outro, com a necessidade de políticas de emprego mais consistentes e de um padrão de negociação coletiva que valorize a qualificação da força de trabalho. Essa valorização entende o autor, atua no movimento em que surge a noção de qualificação provocada pelas novas circunstâncias da competitividade, que exige a reconfiguração do conhecimento e da força de trabalho. (Dedecca, 1998)

A qualificação da força de trabalho, de maneira inquestionável, é condicionada pela base técnica, mas seu fundamento decorre da forma como é estruturado o processo de trabalho. Isto é, como se organizam as máquinas e os homens em uma base produtiva. E essa organização é determinada pelas instituições: Estado, representação patronal (empresas) e sindicatos (empresas), pelas relações que essas estabelecem entre si e pelas regras e normas que entre elas são pactuadas (DEDECCA, 1998, p. 271).

Tais pactos correspondiam aos acordos coletivos que, requeridos pelos associados, os estruturavam em seus postos de trabalho, definindo os critérios de qualificação adequados a cada um. Os pactos, então, inseriam o trabalhador na estrutura de ocupações, tendo em vista a regulação social no processo de mobilidade do trabalhador. Assim, eles restringiam o poder das empresas em definir as estruturas ocupacionais de maneira autônoma.

Esses pactos eram praticados nos países desenvolvidos, dos anos de 1950 a 1970, quando do estabelecimento de políticas de formação de mão-de-obra objetivando favorecer o trabalhador.

(...) essa formação profissional inicial era contínua sendo desenvolvida como parte dos sistemas nacionais de educação. Essa formação inicial tem prosseguimento através de programas realizados no âmbito ou sob demanda das empresas (formação profissional contínua), que são, normalmente, realizados segundo regulamentação feita pelos Estados Nacionais (DEDECCA, 1998, p. 273).

Diante do quadro apontado por Dedecca, (1998) o contexto em que surge o debate da qualificação é o de regulação social das relações de trabalho que “tratava de atuar positivamente sobre uma formação profissional de um trabalhador construída no interior das empresas a partir das determinações da negociação coletiva e da ação pública”. Ele acrescenta que

O controle social realizado pelas instituições políticas que regulavam o mercado de trabalho permitia, portanto, conhecer as qualificações mais demandadas pelo mercado de trabalho, tornando possível a execução de políticas públicas orientadas para determinadas qualificações e voltadas para certos segmentos da força de trabalho. É nesse ambiente de progressiva regulação da alocação de força de trabalho que vão se consolidando as políticas públicas de formação profissional e as propostas de ensino técnico (DEDECCA, 1998, p. 273).

A questão da reestruturação e qualificação, observada a partir do ponto de vista do trabalho, observa Castro, é uma temática controversa, de um lado, e multidimensional, de outro, por estar num campo de discussão de várias dimensões.

Comparando tais controvérsias e as opiniões de outros pesquisadores, Castro destacou três concepções, que julga principais na relação entre trabalho e qualificação:

Num primeiro caso, a qualificação é associada a um conjunto de características que se expressam nas rotinas de trabalho; num segundo, está referida ao grau de autonomia do trabalhador e, nesse sentido, é inversamente proporcional ao grau de controle gerencial; numa terceira versão, ela é conceptualizada como base para a atribuição ou aquisição de posições em hierarquias de status (CASTRO, 1993, p.214).

Além disso, (Castro, 1993) chama a atenção para o fato de que, em termos operacionais, a qualificação é elemento estratégico no que diz respeito às "classificações" ou categorizações utilizadas pela organização. Nota-se que esta classificação não é privilégio das chefias, mas que "os sistemas de classificação perpassam todo o cotidiano fabril; eles organizam as relações entre indivíduos, ao definirem barreiras que estruturam as possibilidades para estas relações, ao tempo em que lhes estabelecem os limites". (CASTRO, 1993, p.217)

Castro diz que esses sistemas de classificação

(...) organizam o acesso e a permanência nos postos de trabalho nem sempre estão fundados em características de tipo aquisitivo (como o grau de escolarização, por exemplo). Ao contrário, com frequência eles se baseiam em qualidades do tipo adscrito, em marcas de identidade que acompanham os indivíduos (como o sexo, a cor ou a idade). Estas fundamentam formas de classificação social (com efeitos de inclusão ou de exclusão), seja das pessoas portadoras dessas qualidades, seja das tarefas por elas desempenhadas (CASTRO, 1993, p.217).

Por fim, chama a atenção para a necessidade de diferenciar a "qualificação do posto de trabalho da "qualificação do trabalhador". Esta última tem a ver com a formação e a experiência mobilizadas pelo indivíduo para executar uma tarefa:

(...) é importante investigar a qualificação do trabalhador, não apenas pela ótica de quem o recruta, mas também como ele próprio a representa e vivencia. Isto é, como o indivíduo identifica e classifica os saberes que mobiliza no exercício profissional, em termos de sua natureza, origem,

funcionalidade e significação para o seu desempenho (CASTRO, 1993, p.217).

Conclui, indicando a necessidade de investigar o espaço profissional e de qualificação do trabalhador, tendo em vista o seu aperfeiçoamento técnico através da continuada escolarização, considerando o aperfeiçoamento e a escolarização sob a ótica produtiva.

Na visão do aprimoramento técnico, com vistas à lógica da acumulação capitalista, a escola continua sendo um dos instrumentos para o acúmulo de capital, como mostra Santomé Jurjo Torres (1998) ao apontar para dois problemas gerados pelas metamorfoses do mundo do trabalho. O primeiro, refere-se “às novas necessidades das economias de produção flexível”, cujo desenvolvimento deu-se na década de 80 com o acelerado processo de intercomunicação econômica. Este fator passa às organizações empresariais a convicção de que, para haver o aumento da competitividade e uma maior eficácia produtiva, é necessário que ocorra o crescimento da produtividade e a redução de custos trabalhistas e de capital, melhora na qualificação e flexibilização da produção, o que implica em recorrer a novas formas de gestão de trabalho.

Para Torres são três as novas formas de gestão de trabalho: a produção enxuta, a qualidade total, a formação continua.

A fábrica enxuta ou “mínima” se reduz às funções, equipamentos e pessoas estritamente necessários para satisfazer à demanda diária ou semanal’(...) O objetivo da ‘qualidade total’, ou defeito zero, refere-se ao processo de detectar o quanto antes os defeitos de produção e comercialização, eliminando-os desde o início, sem recorrer ao aumento de custos. (...) Envolver a classe trabalhadora na tomada de decisões relativas à produção significa oferecer-lhe formação continua, pois as flutuações do mercado são muito grandes. A polivalência e pluri-funcionalismo de assalariados e assalariadas são conduções básicas para facilitar as inovações na organização das empresas e assegurar sua produtividade e rentabilidade (TORRES, 1998, p. 16).

Para alcançar tais objetivos, esclarece Torres, os empresários têm utilizado algumas formas de influências nos sistemas educacionais, desde os meados da

década de 1960, na qual eram freqüentes as metáforas e comparações da escola com as fábricas, sobretudo entre aqueles que apoiavam modelos positivistas e tecnológicos de organização e administração escolar. A linguagem, conceitos e práticas normalmente utilizados na indústria, como “direção por objetivos”, “management científico”, “taxionomias de objetivos operacionais”, etc. passam a ser habituais nos tratados de pedagogia e nos programas educacionais, que incorporam os valores e preposições do mundo empresarial do capitalismo. Nessa ótica, cada vez mais, as instituições escolares passam a ser vistas da mesma maneira que as empresas e mercados econômicos e pode-se constatar que os sistemas educacionais não permaneceram indiferentes ante às mudanças nos modos gestão empresariais.

O segundo problema, relacionado ao aprimoramento técnico, acrescenta Torres (1998), passa pela “política de fragmentação dos processos de produção”. Em um primeiro momento, tal processo ocorreu através da administração científica, no final do século XIX, que foi uma autêntica revolução no sistema de produção, possibilitando uma maior distribuição empresarial, um maior acúmulo de capital e dos meios de produção. Tal fragmentação trouxe para os trabalhadores algumas conseqüências, tais como o barateamento da mão-de-obra e a “desapropriação” do conhecimento acumulado historicamente passando tal conhecimento a ser do empresário. Isto vem à contribuir, ainda mais, para uma política de desqualificação em favor da mecanização homogeneizadora.

Essa política de desqualificação, cujo processo foi mais intensivo, no fordismo, trouxe algumas conseqüências para os trabalhadores, impedido-os de participarem nas decisões do processo produtivo, havendo uma facilitação no preenchimento das vagas, que começam a ser ocupadas por qualquer pessoa, sem especialização.

Tarefas que no passado precisavam de certa qualificação profissional dividiram-se e subdividiram-se em várias tarefas simples que qualquer pessoa sem formação pode desempenhar e, conseqüentemente, dentro da lógica capitalista da oferta e da procura, com o direito de receber salários mais baixos. Um exemplo dos efeitos desta nova organização do trabalho é proporcionado pela fábrica Ford.

Esta empresa, doze anos depois de ter introduzido a linha de montagem, informou que 43% dos seus 7.782 diferentes postos de trabalho exigiam apenas um dia de aprendizagem; 36%, um período compreendido entre um dia e uma semana; 6%, de uma a duas semanas; e só 15% requeriam um período de aprendizagem mais longo. Em suma, 85% dos trabalhadores da fábrica Ford conseguiam obter a aptidão necessária para o trabalho em menos de duas semanas. (TORRES, 1998, p. 12).

O que ocorreu, nesse sentido, foi um total reforço piramidal e hierarquizado de autoridade, privando os trabalhadores de tomar decisões sobre o processo produtivo e de apresentar propostas, facilitando a troca do trabalhador.

Os novos processos de reestruturação produtiva e as novas estratégias para o acúmulo de capital têm caminhado de mãos dadas com as reformas e inovações educacionais voltadas a uma formação que segrega e separa os trabalhadores. Não é por acaso que tanto as políticas de reforma educacional, oriundas da administração empresarial, como as modas pedagógicas estão impregnadas de falas, de ideais e interesses gerados e compartilhados por outras esferas da vida econômica e social, inserindo novos conceitos produtivos no processo educacional, com a finalidade de organizar o trabalho, qualificar o trabalhador e relacioná-lo ao processo de reestruturação econômica numa competitividade intercapitalista.

Nos anos 90, do século passado, a organização da produção está inerentemente relacionada à exigência da competência, que, no ambiente de trabalho identifica-se com valorização do desempenho capaz de orientar-se para situações específicas e pontuais como: “criatividade”, “iniciativa”, “motivação”.

Zarifian (1996), ao discutir gestão e competência na França, indica as alterações nas relações de trabalho ocorridas nas empresas. A gestão segundo ele, passa pela competência, se insere num modelo bem tradicional, cujo objetivo é definir as capacidades que o indivíduo deve ter para ocupar o seu posto de trabalho.

É o que se chama tecnicamente de referencial do emprego, isto é, a lista de “capacidades” que um indivíduo deve possuir para poder ocupar um determinado emprego ou posto de

trabalho. O referencial de formação é deduzido do referencial do emprego (ZARIFIAN, 1996, p.15).

Tal referencial acompanha uma lógica que se aloca nas capacidades físicas, nos conhecimentos técnicos e em uma disciplina social. Todo indivíduo deve ter essas “qualidades”, para que possa ocupar um posto de trabalho.

Zarifian (1996) observa que, essa abordagem embora tenha um cunho tradicional, mesmo assim ela tem uma certa eficácia, pois

(...) permitiu a massiva integração na indústria de pessoas sem experiência industrial através de sua formação e de sua inserção na organização do trabalho, em função das capacidades necessárias para os postos de trabalho; permite a objetivação da qualificação, torna relativamente independente das características particulares das pessoas que ocupam os empregos, ela permite a circulação do conhecimento profissional, graças aos referenciais de formação e aos manuais de treinamento correspondentes (ZARIFIAN, 1996, p.15).

A sua eficácia pode ser observada não só na sua coerência com o taylorismo, mas também com uma organização burocrática do trabalho, que continua a ser dominante sob duas perspectivas. Primeiro:

Os seus referenciais de emprego foram ampliados para tentar levar em conta o trabalho em equipe. Ao invés de corresponder a um posto individual de trabalho, o referencial remete à atividade global da equipe. Isso é o que foi feito na indústria siderúrgica. Mas a abordagem continua a mesma: parte-se sempre da lista de tarefas a serem cumpridas, lista que é atribuída à equipe. (ZARIFIAN, 1996, p. 15).

Em segundo lugar, a competência assume por definição um exercício sistemático de reflexividade no trabalho.

Competência assume, ainda, a definição “como o exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho. Por reflexividade no trabalho eu entendo um distanciamento crítico vis-à-vis de seu trabalho, o fato de que a pessoa questiona freqüentemente sua maneira de trabalhar e os conhecimentos que ela mobiliza (ZARIFIAN, 1996, p. 20).

Ele trata, em seguida, dos critérios de responsabilidade e autonomia, que estão ligados ao emprego e não aos indivíduos.

Nesses casos a qualificação do assalariado consiste na prova de sua capacidade de “respeitar uma norma, sendo ela uma norma de comportamento ou de ação.” (ZARIFIAN, 1996, p.16)

Na exposição de Zarifian (1996), o conteúdo da competência deve ser entendido e assumido pelo assalariado como responsabilidade social.

Assumir responsabilidades quer dizer uma atitude social de tal sorte que o assalariado vai, por conta própria, tentar atingir o complexo de performances que ele deverá respeitar e tentar enfrentar, sempre a partir de si mesmo, os eventos que ocorrem de forma imprevista na situação produtiva, tal como uma pane ou um grave problema de qualidade (ZARIFIAN, p. 1996, 19).

Isto significa para que

(...) aumentar a competência é, antes de tudo, criar as melhores condições possíveis para que os trabalhadores aceitem assumir responsabilidades e se mobilizar subjetivamente. Implica, então, também criar condições para que seus superiores hierárquicos aceitem delegar uma parte de suas responsabilidades. É um problema de organização do trabalho, de repartição de poderes e de funcionamento social, antes de ser um problema de formação. Disso depende o sucesso ou o fracasso da formação profissional que acompanha esse assumir de responsabilidades (ZARIFIAN, 1996, p. 20).

Diante do quadro acima descrito, Dedecca (1998) considera ser fundamental que as empresas tenham a capacidade de reorganizar rapidamente o processo de trabalho, as funções e tarefas de cada trabalhador. Estas providências têm em vista que todos venham a realizar suas competências adequadas, para que possam minimizar os custos incorridos nos e entres os postos de trabalhos. Afirma Dedecca:

Dilui-se, portanto, a noção de qualificação, na medida em que ela decorria de um controle social do uso do trabalho que explicava as ocupações, os níveis ocupacionais e os postos de trabalho, e cria-se espaço para uma noção de competência, que se constrói no espaço interno da empresa como parte do processo de reorganização produtiva sistemática e de uma relação crescentemente individualizada entre as empresas e a força de trabalho (DEDECCA, 1998, p. 274).

A consequência desse novo processo de trabalho, diante do quadro da flexibilização, é a negação de uma formação profissional, específica, substituída por uma atitude mais genérica, visando a novas gestões no processo produtivo. O objetivo é recrutar forças de trabalho mais competentes, reduzindo as inseguranças no processo produtivo. Isto passa a ser tarefa da empresa e coloca em xeque o padrão anterior no qual a “qualificação” era regida pelo contrato coletivo de trabalho.

Nessa nova gestão as políticas de profissionalização devem estar mais voltadas às necessidades das empresas, tornando-se peça fundamental para a superação do problema do desemprego. Neste sentido Dedecca cita a OCDE (Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento):

As políticas educacionais e de formação profissional devem se adequar aos novos tempos, permitindo "desenvolver- uma relação mais fluida entre aprendizagem e trabalho pelo provimento de várias combinações de trabalho (tempo completo ou parcial),- treinamento e educação disponíveis nas empresas, nas escolas e nas instituições terciárias, depois de um período de educação em tempo completo (DEDECCA, 1998, p. 275).

À luz dos comentários de Zarifian (1996), as novas gestões de trabalho voltadas às necessidades da empresa permitem-nos constatar que o atual modelo da educação profissional está em crise. Por sua vez esta crise é agravada pelas formas de aprendizagem que, estão no “modelo escolar” e no “modelo de experiência”. O primeiro modelo é construído sobre o princípio de transferência de conhecimentos e de comportamentos. Os bons conhecimentos e os bons comportamentos existem, e o essencial da formação consiste na assimilação desses conhecimentos e comportamentos pelas pessoas treinadas para, em seguida, reproduzi-los e aplicá-los nas situações profissionais reais.

Já o segundo modelo baseia-se no princípio da aquisição de conhecimentos no próprio exercício do trabalho, “*on the job*”, muitas vezes com a ajuda de transferências de experiência dos mais velhos para os mais jovens, ou seja, sob a ótica do processo de socialização primária. Isso será possível supondo que a situação profissional permaneça estável, e que os conhecimentos, assim

adquiridos, sejam duráveis e transmissíveis ao longo de toda a vida profissional (ZARIFIAN, 1996, p. 21)

Segundo Zarifian (1996), a crise desses dois modelos tem duas razões: primeiro, não há uma contextualização dos conhecimentos, para que possam ser reproduzidos em situações reais diante do trabalho; em segundo lugar, não há um direcionamento do conhecimento, visando a gerar responsabilidade e reflexividade na busca de soluções. Mas, o que se verifica é que com a reorganização econômica nos últimos anos tornou-se necessária a discussão da qualificação da força de trabalho com vistas à solução dos problemas de emprego e competitividade. Um dos recursos apontados para tal solução foi a formação profissional, visando à arregimentação de um pessoal qualificado, para garantir o desenvolvimento sustentado. Tal qualificação, por outro lado, exige cada vez mais, não apenas treinamento específico para tarefas ou postos de trabalho, mas, sobretudo, um mínimo de conhecimentos, atitudes e habilidades, que formam a competência e saberes necessários. Isso pode ser obtido e mantido mediante um processo de educação permanente - profissional ou de reciclagem educativa e cultural. Diante disso a estrutura educacional e o modelo de oferta têm de ser construídos de forma bastante flexível, para atender a diferentes situações e acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas.

Nas palavras de Zarifian (1996), essa flexibilidade na estrutura educacional, voltada para a aprendizagem, depende da ligação entre dois tempos: o “tempo de confrontação e o tempo de formação sob a forma de estágios” (p. 22)

Os tempos de confrontação são as “situações reais que ocorrem no cotidiano do trabalho, com a condição de ter o cuidado e o tempo de capitalizar as aquisições desta confrontação” (ZARIFIAN, 1996, p. 22). O tempo da 'formação' “está naquilo que as pessoas produzem por competências, confrontando-se e observando o distanciamento necessário, sem perder a ligação direta com os eventos, com a complexidade e com a relativa novidade das situações de trabalho” (ZARIFIAN, p. 1996, 22). Há nessa aprendizagem dois tipos de competência: a individual e a de transferências. A primeira constitui a

“propriedade pessoal de cada indivíduo, que diz respeito a esquemas de raciocínio e a modalidades de comportamento face ao real”; (ZARIFIAN, 1996, p. 22) quanto à segunda, “os conhecimentos são formalizados e capitalizáveis e poderão ser transmitidos para outros assalariados que vierem a ter que enfrentar situações similares” (ZARIFIAN, 1996, p. 22)

O tempo de formação sob a forma de estágios visa a acompanhar os assalariados, para que eles possam se confrontar, seja com uma nova situação profissional, seja para reexaminar e questionar sua maneira de se encarregar das situações já conhecidas. Esse tempo é chamado por Zarifian (1998) de *"Domínios da Competência na Gestão"*, abrangendo o domínio dos processos e dos equipamentos; as competências de fabricação e de manutenção de equipamentos; as competências de gestão, que atualmente se desdobram em gestão da qualidade e gestão dos fluxos (planejamento e seqüenciamento da produção); e, por fim, pelas competências de organização, que se concentram em dois domínios: a comunicação e a iniciativa/autonomia; no momento, a gestão de custos não é responsabilidade direta dos operários apesar de influenciar indiretamente o trabalho deles.

Tais domínios perpassam os novos processos de produção tendo como base a noção de competência, que vem definindo o âmbito no qual as empresas e o mercado de trabalho devem agir, no que se refere à educação para o trabalho, de um lado, e à gestão da força de trabalho, de outro. Ela representa uma fonte mobilizadora da sociedade do trabalho chegando a ser tomada como modelo de definições das políticas educacionais e das estratégias curriculares de gestão e de formação de mão-de-obra profissional, defendendo uma educação para a formação polivalente, participativa e flexível do trabalhador, como vimos anteriormente.

As políticas públicas educacionais vêm assumindo um novo paradigma norteado pela noção de competência, como fonte mobilizadora da sociedade do trabalho, nos anos 90, identificada através das novas regulamentações, e das diretrizes operacionais e dos parâmetros curriculares do Parecer 16/99 da Câmara

de Educação Básica do CNE – *Conselho Nacional de Educação*, e de outros documentos oficiais que materializam a reforma da educação profissional.

O Parecer 16/99, aprovado em 05/10/1999, define as “diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico” como:

(...) um conjunto de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e planejamento da educação profissional de nível técnico. (Parecer 16/99).

Tal Parecer tem em vista o atendimento às demandas do trabalhador. Assim sendo, o termo competência significa capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes - saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver-em situações concretas de trabalho. Tal capacitação diante das novas formas de trabalho tem sido entendida como a formação com vistas à qualificação (saber-fazer), que leve em conta, ao mesmo tempo, os pressupostos que garantem a formação instauradora da competência.

Segundo o Parecer 16/99, “são as competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações profissionais”, que determinam a identidade do ensino técnico e acentua o dualismo entre educação geral e profissional. Neste documento verifica-se a acentuada dicotomia entre a educação geral e profissional, de um lado, e a solução para tal separação através da elevação e formação cultural dos técnicos, através do ensino básico igual para todos e no desenvolvimento de competências básicas, competências profissionais gerais e de competências profissionais específicas de cada habilitação, de outro.

Segundo o parecer de 16/99 ao referir-se “às *competências para a laborabilidade*” e à “*identidade dos perfis profissionais*”, as competências gerais são compreendidas como conhecimentos e atributos humanos presos à idéia de polivalência, permitindo aos técnicos o acesso a diversos serviços e setores de uma mesma área profissional e, para tal, devem ser desenvolvidos tanto pelo ensino médio como pela educação profissional. As competências específicas determinariam a identidade da profissionalização e seriam determinadas pelas

habilitações profissionais e desenvolvidas exclusivamente durante a educação profissional.

Parte-se, assim, de uma idéia de complementação entre ensino médio e educação profissional, nos quais, a soma das partes atende à formação geral ampla e à educação profissional estreita, formando técnicos competentes e críticos.

O Parecer de 16/99 estabelece as orientações e os princípios específicos que devem nortear a organização da educação profissional de nível técnico, “destinada a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio”. Esse parecer homologa o desenvolvimento das competências específicas, referentes às habilidades por áreas “necessárias á formação de técnicos de nível médio inseridos em uma sociedade em mutação e ao desenvolvimento de aptidões à vida produtiva”, pautada no atendimento às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos. Neste sentido, a estrutura da formação profissional é desenvolver a capacidade do técnico mantendo-o em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos mutáveis e instáveis, transitando entre variadas atividades produtivas. Em resumo a idéia de *competência para a laboralidade* implica na organização de programas que incluam conteúdos e meios que favoreçam o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas, tomar decisões e ter iniciativa e autonomia intelectual.

O Parecer 16/99, ao referir-se à “*flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização*” para a educação, aponta para um tratamento interdisciplinar dos programas formativos como forma de integração dos estudos de diferentes campos, tendo em vista as competências a serem desenvolvidas nos cursos. O Parecer propõe a utilização da metodologia de módulos como estratégia de flexibilização curricular de modo a permitir que a educação profissional atenda às mutáveis demandas das empresas, da sociedade e dos indivíduos. Dessa forma, abre-se a possibilidade de variação da duração dos cursos de educação profissional, tendo em vista o perfil de conclusão que se pretende: as

competências constituídas no ensino médio e as competências adquiridas por outras formas. Garante-se, no entanto, uma carga horária mínima definida para cada qualificação ou habilitação.

Podemos dizer que a proposta que emana do Parecer 16/99 se coloca na perspectiva de enfrentamento de alguns problemas observados na educação profissional entendida como aquela voltada unicamente para o *fazer*, de orientação assistencialista e economicista. Neste sentido, o parecer indica as suas finalidades que se expressam na noção de competência com a qual trabalha, propondo configurar uma educação profissional ajustada à nova realidade econômica nacional e internacional, promovendo a competitividade do país e o “desenvolvimento humano”, elevando a qualidade da formação técnica dos trabalhadores, ampliando a sua compreensão acerca dos processos produtivos e atendendo às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos.

Com a finalidade de tal elevação técnica o Parecer 16/99 defende a flexibilidade pedagógica e curricular, que “prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação” e emite um conjunto de diretrizes visando enfrentar o histórico dualismo da educação entre formação profissional e educação geral, “produto da sociedade dividida entre elites condutoras e a maioria da população”. Propõe superar a concepção de educação profissional assistencialista e economicista, voltada unicamente ao atendimento imediato das demandas do mercado de trabalho, defendendo a garantia da elevação da educação geral dos trabalhadores, capaz de assegurar um tipo de formação “flexível” pautada no atendimento das demandas dos indivíduos, da sociedade e do mercado, através de uma organização curricular flexível, pautada na idéia de competências por áreas.

Tal flexibilidade pedagógica, em linhas gerais definida no Parecer 16/99, apresenta algumas limitações que dificultam a realização de suas finalidades. Ao considerar a formação profissional apenas a partir daquilo que é útil ao sistema produtivo e não daquilo que é necessário à sociedade e à elevação da

compreensão do trabalhador sobre seu trabalho, descompromete-se com a construção do futuro e se conforma com o presente, reforçando as atuais relações sociais de dominação e de exploração do trabalho do técnico e dos demais trabalhadores. Dessa forma apresenta, uma teleologia subordinada às demandas específicas das empresas, na crença de que a atual configuração societal oferece condições para a constituição dos sujeitos e para a redução das desigualdades.

A modulação, que sugere como procedimento de organização do ensino, fragmenta o processo formativo através de módulos isolados e mobilizados de acordo com as necessidades do imediato e, portanto, não oferece maiores possibilidades de assegurar a seqüenciação lógica da formação e uma compreensão global dos processos produtivos.

Dessa forma, pode-se dizer, a educação profissional proposta no documento analisado volta-se para o desenvolvimento do *saber fazer* usando o discurso da *laboralidade*, para jogar sobre o trabalhador a responsabilidade pelo seu emprego, ou desemprego, escamoteando a responsabilidade do Estado de desenvolver efetivas políticas de emprego. Desconsidera, portanto, a necessidade de uma educação profissional que seja determinada, fundamentalmente, por finalidades sociais e não por interesses individuais ou de mercado unicamente.

Concluindo, à noção de competência, em seu conteúdo assume formas diferentes da noção de qualificação, traz a relação cognitiva que tende a se definir sobre o modo-de-ser do trabalhador de ser competente e não mais só qualificado. Essa noção indica uma atividade social que transmite e adquire conhecimentos, comportamentos e atitudes que não se limitam à escola, mas que estão associados a fatos e a mudanças de níveis sócio-conômicos.

(...) enquanto atividade social de transmissão e aquisição de conhecimentos, comportamentos e atitudes que não mais se restringem à escola e está associada a fatos e mudanças estruturais e conjunturais nos níveis econômico, político e social, entre esses o desemprego e as novas formas de emprego, face à flexibilização do mercado de trabalho e à flexibilidade contratual no novo modo de gestão da mão-de-obra. (TANGUY, 1997, p. 402).

Nessa ótica, a formação do trabalhador passa pelos saberes sociais, informais, e da experiência como um acúmulo de conhecimento para o trabalho.

(...) engloba saberes que se referem não somente àqueles diretamente relacionados à tarefa específica, pois passam a valer também os saberes sociais, informais, da experiência e tudo o que se constitui em acúmulo do trabalhador e que possa ser mobilizado no exercício do trabalho, garantindo-lhe, inclusive, maior versatilidade e flexibilidade no exercício de diferentes funções postas como necessidades na dinâmica do mercado. A formação é compreendida, assim, como um conjunto de ações que visam à orientação e integração do homem ao contexto social, envolvendo fatos referentes ao conjunto da vida, à totalidade das relações sociais (TANGUY, 1997, p. 402).

A competência, na formação do trabalhador, é apontada como uma categoria que sintetiza as alterações necessárias à construção do novo perfil de trabalhador requerido, vindo a desencadear uma diversidade de práticas sociais que implicam em inúmeros saberes, para asseverar a formação do trabalhador (TANGUY, 1997, p. 400).

Considerações finais

As “novas” exigências para o trabalho indicam uma nova condição para o trabalhador, que de acordo com Machado (1998) pode ser resumida em: “saberem gerir sua própria atividade, seu tempo pessoal e suas capacidades de forma a ser eficiente na resolução de problemas e imprevistos; exercendo “autonomia”, tendo em vista o trabalho independente, não submetido à supervisão de outros de modo a tomar decisões adequadas na hora certa, mostrar flexibilidade e disposição para assumir mutações e ritmos variados de trabalho aplicando a criatividade na busca de soluções novas e desenvolver estratégias de contínuo aperfeiçoamento” (MACHADO, 1998, p. 82).

Enfim, essas transformações no mundo do trabalho, no mundo empresarial e as novas políticas educacionais revelam no bojo desse “novo” processo produtivo, uma dificuldade acentuada de organização dos trabalhadores e a sua precarização.

O trabalho como um instrumento da auto-realização do homem, vem perdendo ainda mais a sua potencialidade e vem assumindo novas características em que o trabalhador passa a ser dirigido por “novas” finalidades produtivas, no que se refere à sua qualificação e competências. Nestas novas formas o que está em jogo não é a ação do homem e sua humanidade, nem tampouco a sua ação social, mas a sua relação de troca.

Nesse processo de mercantilização, a escola tende a ser cada vez mais "privatizada" em seus princípios e metas, direcionando-se para o mercado, estabelecendo objetivos profissionais para as pessoas, sufocando seus sonhos em função dos ditames do mercado, acirrando a competição e o aumento do desemprego, violentando os anseios dos seres humanos.

O neoliberalismo, ideologia que procura responder à crise do estado nacional, ocasionada pela interligação crescente das economias das nações industrializadas, por meio do comércio e das novas tecnologias, insiste no papel estratégico da educação para a preparação da mão-de-obra para o mercado. Mas não se pode esquecer que se torna hegemônico num momento em que a revolução tecnológica contribui para o desemprego estrutural. Apresenta-se como uma ideologia progressista da ação, confiante na mão cega do mercado e nos novos conceitos de gerenciamento empresarial reduzindo os problemas sociais e políticos a uma questão técnica de gestão.

Ainda que, esteja havendo modificações, no âmbito da sociedade através das armas ideológicas fundadas pelo neoliberalismo constatamos um terreno fértil encontrado na sociedade civil¹, que vem sendo uma esfera contraditória de lutas, de guerra de posições e de intensa disputa pela hegemonia entre diferentes grupos sóciopolíticos.

¹A exemplo, o projeto organizado pela sociedade civil, articulado ao Fórum de Defesa pela Escola Pública, que propõe a criação de uma escola básica unitária que articule a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ou seja, uma escola que pelo reconhecimento da sociedade contemporânea, exige um novo princípio educativo.

Bibliografia

BRAVERMAN, Harry. (1987) **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX**, 1987.

CASTRO, Nadya Araújo. Qualificação, qualidades e classificações. **Educação & Sociedade**, Nº 45, Agosto, 1993.

DEDECCA, Claudio Salvadori. Emprego e qualificação no Brasil dos anos 90. In: OLIVEIRA, Marco Antonio de (Org.) (1998) **Economia e trabalho**. Campinas., SP: UNICAMP, IE, 1998.

Diretrizes Curriculares para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf>. Acesso em: 09 Out. 2004.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da nossa época, 63)

MACHADO, Lucília Regina de Souza de. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, Nº. 4. ago./dez. 1998.

Parecer CNE Nº 16/99. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf>. Acesso em 13 Dez. 2004.

POCHMANN, Márcio. Mudanças na ocupação e a formação profissional. **Revista Trabalho e Educação**. Nº 6 jul/dez 1999-jan/jun 2000.

TANGUY, Lucie. Formação, uma atividade social em vias de definição?. **Veritas**, Porto Alegre, v.2, Nº. 166, junho de 1997.

TORRES Santomé, Jurjo. (1998) **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZARIFIAN, Philippe. (1996) A gestão da e pela competência. In: **Anais do seminário internacional de educação profissional, trabalho e transferência de tecnologia /UNESCO e SENAI**. Rio de Janeiro, 28 de e 29 de novembro de 1996.

O autor

Jefferson Carriello do Carmo é Mestre e Doutor em Educação pela UNICAMP - Área de Concentração: Educação, Sociedade e Cultura; Pós-Doutorando em História Social também por essa universidade. Atua como Professor na UNISO – Universidade de Sorocaba; é Professor e Coordenador de Núcleo de Monografia, no Curso de Administração de Empresas das Faculdades Integradas de Itapetininga – FKB.

e-mail: jeffcc@uol.com.br; jefferson@uniso.br;

Para citar este artigo:

CARMO, Jefferson Carriello do. **Trabalho, Educação Profissional e Classe Trabalhadora**. Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan./jul. 2005. ISSN 1679 - 8902.

Texto recebido para publicação em: Junho de 2005.

Publicado em: Setembro de 2005.