

Roberto Leme Batista

A Educação Profissional na Década Neoliberal: O Caso do Planfor

Marília

2002

ROBERTO LEME BATISTA



**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA NEOLIBERAL:
O CASO DO PLANFOR**

Comissão avaliadora da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, da Universidade Estadual Paulista - UNESP, para a concessão do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Antônio Pinto Alves

415001/2001



MARÍLIA

2002



ROBERTO LEME BATISTA



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA NEOLIBERAL:

O CASO DO PLANFOR

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Giovanni Antonio Pinto Alves

1410001361



MARÍLIA

2002



ROBERTO LEME BATISTA

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA NEOLIBERAL:

O CASO DO PLANFOR

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Giovanni Antonio Pinto Alves

2º Examinador: Prof. Dr. Francisco Luiz Corsi

3º Examinador: Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano González

Marília, 22 de maio de 2002



AGRADECIMENTOS

Aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, os nossos mais sinceros agradecimentos.

Ao Prof. Dr. Giovanni Alves, pelas orientações, pelo apoio, pelos estímulos e sugestões. Agradeço-o, acima de tudo, pela disponibilidade e amizade;

Ao Prof. Dr. Marcos Tadeu Del Roio, pelas críticas e sugestões feitas no Seminário de Pesquisa;

À Prof. Dra. Neusa Dal Ri, pelas críticas e sugestões feitas no Exame de Qualificação;

Ao Prof. Dr. Francisco Luiz Corsi, pelas críticas e sugestões feitas no Exame de Qualificação e durante a disciplina ministrada no curso;

Ao amigo Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano González, pela disponibilização dos resultados de sua pesquisa de pós-doutoramento e pelo apoio;

À UNESPAR pela liberação parcial que me permitiu realizar a pesquisa;

À Mariam e Maíra, pelo apoio, envolvimento, compreensão e cooperação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
-----------------	----

CAPÍTULO 1

AS TRANSFORMAÇÕES NO CAPITALISMO NO FINAL DO SÉCULO XX	15
1.1. Da facilidade para a valorização do Pós-Guerra à crise de rentabilidade e valorização a partir da década de 1960	16
1.2. A acumulação flexível como resposta do capital	22
1.3. O toyotismo como “momento predominante” do complexo de reestruturação produtiva.....	26
1.4. Brasil: reestruturação produtiva e desestruturação neoliberal nos anos 90	38

CAPÍTULO 2

DA RELAÇÃO ENTRE A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ...	46
2.1. As inovações tecnológicas e organizacionais e o impacto sobre a qualificação	50
2.2. A constituição de um novo (sujeito) trabalhador	52
2.3. A noção de competência	56
2.4. O conceito de empregabilidade e o revigoração da teoria do capital humano	64
2.5. A perspectiva dos empresários	71
2.6. A perspectiva das centrais sindicais	81
2.6.1. A perspectiva da Força Sindical e da CGT	83
2.6.2. A perspectiva da CUT	85
2.7. A perspectiva do Estado	90
2.7.1. Das articulações entre o MEC e o MTb	93
2.7.2. A relação entre educação profissional e a educação básica no âmbito do MEC	98



CAPÍTULO 3

O PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR - PLANFOR	106
3.1. A crítica do MTE/SPPE à “antiga institucionalidade”	108
3.2. A emergência da “nova institucionalidade”	111
3.3. Diretrizes, instituições e articulações institucionais do PLANFOR	121
3.4. As bases conceituais do PLANFOR	125
3.5. A Influência das Organizações Multilaterais	138
3.6. A crítica aos conceitos de competência e de empregabilidade e aos pressupostos do PLANFOR	141
3.7. Encaminhamento dos egressos ao mercado de trabalho	149
3.8. Carga horária dos cursos do PLANFOR	152
3.9. O PLANFOR e o Plano de Qualificação para o Setor Automotivo no Paraná	154
3.10. Os equívocos do PLANFOR	157
 CONCLUSÃO	162
 REFERÊNCIAS	180

ANEXOS

SIGLAS

AGE – Apoio à gestão do PEQ/PARC (projeto especial)
AVAL – Avaliação externa do PEQ/PARC (projeto especial)
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
CETs – Conselhos/Comissões Estaduais do Trabalho/Emprego
CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores
CINTERFOR – Centro Interamericano de Investigação e Documentação Profissional
CMTs – Conselhos/Comissões Municipais de Trabalho/Emprego
CNIS – Cadastro Nacional de Informações Sociais
CODEFAT – Conselho Deliberativo do FAT
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DEQP – Departamento de Qualificação Profissional (da SPPE)
EP – Educação Profissional
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FMI – Fundo Monetário Internacional
IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
MTb – Ministério do Trabalho
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PACTI – Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria
PARCs – Parcerias Nacionais/Regionais
PBQP – Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade
PEA – População Economicamente Ativa
PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego
PEQs – Plano Estadual de Qualificação
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROGER – Programa de Geração de Emprego e Renda
PRONAF – Programa Nacional de Agricultura Familiar
RAIS – Relação Anual de Informações Sociais
REP – Rede Nacional de Educação Profissional
SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SIGAE – Sistema de Informações Gerenciais de Ações de Emprego
SINE – Serviço de Intermediação Nacional de Emprego
SOP – Supervisão operacional do PLANFOR
SPPE – Secretaria de Políticas Públicas de Emprego
STb – Secretaria Estadual do Trabalho
TCU – Tribunal de Contas da União
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar criticamente a Educação Profissional no contexto do neoliberalismo, tomando como parâmetro o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR. Para tanto, procuramos fazer uma análise do complexo de reestruturação produtiva e das transformações provocadas no âmbito do trabalho, com ênfase na qualificação, que sob a hegemonia do *toyotismo* assume a dimensão da polivalência e da multifuncionalidade. Neste contexto o capital passa a exigir um trabalhador qualificado, polivalente e multifuncional, fomentando um pressuposto ideológico em que a qualificação é entendida como *competências* voltadas para a empregabilidade do indivíduo. A noção de competência e a ideologia da empregabilidade constituem-se num revigoramento da teoria do capital humano e se propagam através das ações das agências multilaterais. O governo FHC através do Ministério do Trabalho implementa a partir de 1996 o PLANFOR, visando qualificar e/ou requalificar 20% da PEA ano, com foco na demanda do setor produtivo, elegendo como público alvo os grupos sociais vulneráveis e sob risco social, desempregados e de baixa escolaridade, com o objetivo de possibilitar-lhes a empregabilidade, dissemina-se a ilusão que o desemprego é consequência da baixa escolaridade e desqualificação dos indivíduos. Verifica-se um baixo percentual de egressos encaminhados ao mercado de trabalho após os cursos do PLANFOR, o que comprova que o desemprego tem como causa, entre outras coisas, o equívoco da política econômica – Plano Real – que obsta o crescimento econômico, impedindo a geração de empregos e não a desqualificação dos indivíduos desempregados, como supõe o governo.

Palavras-chave: qualificação, competência, empregabilidade, desemprego, reestruturação produtiva, toyotismo, neoliberalismo.

ABSTRACT

This work has for objective to analyze the Professional Education critically in the context of the neoliberalism, taking as parameter the National Plan of Qualification of the Worker - PLANFOR. For so much, we tried to do an analysis about the complex compound of productive restructuring and of the transformations provoked in the ambit of the work, with emphasis in the qualification, that assumes the dimension of the polyvalentment under the hegemony of the toyotism and of the multifunctionality. In this context the capital starts to demand a qualified, versatile and multiworkmanlike worker, fomenting an ideological presupposition in that the qualification is understood as competences gone back to the individual's employentability. The competence notion and the ideology of the employentability. are constituted in a revigoration of human capital's theory and they spread through the actions of the multilateral agencies. The government FHC through department of Labor implements starting from 1996 PLANFOR, seeking to qualify and/or requalify 20% of PEA year, with focus in the demand of the productive section, selecting as target public the vulnerable social groups and under the social risk, unemployed and of low education, with the objective of enable them the employentability, the illusion is disseminated that the unemployment is consequence of the low education and the individual's disqualification. A law percentile of ex-training is verified and directed to the job market after the courses of PLANFOR, what proves that the unemployment has as cause, among other things, the misunderstanding of the economical politics - Plano real - that hinders the economical growth, impeding the generation of employments and not the unemployed individual's disqualification, as suppose the government.

Word-key: qualification, competence, employentability, unemployment, productive restructuring, toyotism, neoliberalism.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação constitui-se de um estudo sobre a educação profissional na década neoliberal, mais especificamente, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR¹, que é um dos 42 projetos prioritários do Governo Fernando Henrique Cardoso. Este programa foi criado em 1995 e implementado a partir de 1996, constituindo-se numa proposta de construir no país uma “nova institucionalidade” para a Política Pública de Qualificação Profissional, em contraposição à “antiga institucionalidade” que remonta à década de 1940 e, cuja expressão maior, é o sistema S (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e SEBRAE e, também os CEFETs).

A pesquisa consiste em dois momentos: 1º - uma revisão da bibliografia no âmbito das transformações no mundo do trabalho, visando apreender as conseqüências do “complexo de reestruturação produtiva” para o trabalho e para a educação, restringindo-se, especificamente, ao problema da qualificação profissional; 2º - a partir da revisão bibliográfica desenvolvemos uma análise sobre o PLANFOR, visando apreendê-lo em sua contradição, a partir da análise de seu arcabouço conceitual e ideológico.

Portanto, nosso objetivo é construir um entendimento acerca do PLANFOR, a partir da análise de seus pressupostos teóricos, metodológicos e ideológicos que se expressam em seus conceitos fundamentais: *as noções de competências e de empregabilidade*. Para tanto, faremos a análise de documentos da antiga Secretaria de Formação Profissional – SEFOR/MTb, que transformou-se em 1999 na Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE/MTE. Analisaremos também documentos de instituições universitárias que foram contratadas para avaliar a “eficácia” e a “efetividade social” do PLANFOR. Enfim,

¹ Nos documentos oficiais pesquisados, várias foram as formas de se decifrar 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. Utiliza-se neste trabalho o que consta da resolução n. 194/98 do CODEFAT, ou seja, Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador.



procuraremos construir uma “caracterização” do PLANFOR, problematizando os pressupostos “inovadores” da denominada “nova institucionalidade”, desenvolvida pelo MTE em contraposição à “antiga institucionalidade” de educação profissional do país, questionando a capacidade do mesmo em desenvolver as assim chamadas *competências* para a *empregabilidade* de “grupos sociais vulneráveis e sob risco social”, bem como, de responder à “demanda do setor produtivo”, por um novo perfil de qualificação profissional que exige um trabalhador com novos “atributos, atitudes e habilidades” – polivalente e multifuncional - para responder à uma “realidade em permanente mutação”, em decorrência da reestruturação produtiva.

O trabalho está dividido em três capítulos, além da conclusão. No *capítulo I*, tendo em vista que o MTE parte do pressuposto que é necessário desenvolver uma “nova institucionalidade” de formação profissional capaz de responder à necessidade do *novo paradigma* de organização da produção e do trabalho “trazido por modelos supostamente mais adequados à realidade”, como é o caso do “modelo japonês”, buscamos construir um entendimento sobre as transformações econômicas ocorridas no final do século passado, no contexto da reestruturação produtiva e da globalização, suas especificidades no caso brasileiro.

Nesse sentido, desenvolveremos uma reflexão acerca da crise de rentabilidade e valorização do capital que se instaurou a partir dos anos sessenta. Verificaremos que o esgotamento da forma de regulação fordista e do modelo keynesiano é marcado por um intenso confronto entre o capital e o trabalho. No início dos anos setenta está evidente para os capitalistas que a rigidez do fordismo constituía-se em um entrave para o processo de valorização do capital.

A partir de então, os capitalistas passaram a desenvolver estratégias para a superação da crise de rentabilidade e valorização do capital. Desenvolveram-se várias

experiências de gestão, conjugadas com inovações tecnológicas. Entretanto, nos anos oitenta, é o toyotismo que se universaliza, disseminando pelo mundo seus princípios e nexos organizacionais.

Portanto, globalização (como mundialização do capital) e a reestruturação produtiva, sob a hegemonia do toyotismo e neoliberalismo, são fenômenos inseparáveis. O neoliberalismo ao flexibilizar e desregulamentar as relações de trabalho, ao promover o processo de privatização, cria as condições necessárias para a expansão do toyotismo.

Também, considerando que o pressuposto do PLANFOR é a construção de um “sistema” de qualificação profissional voltado para o desenvolvimento das *competências* (atributos, atitudes e habilidades) capazes de garantir a *empregabilidade* dos “grupos sociais vulneráveis e sob risco social”, procuraremos desenvolver uma análise acerca da reestruturação produtiva no caso brasileiro, à luz da desestruturação neoliberal e da política econômica que está voltada para a estabilidade monetária e não para o crescimento econômico, dificultando a geração de empregos. Veremos que nos anos 90 ocorreu uma drástica redução no nível de emprego, principalmente no setor formal, e que ocorreu um aumento nas taxas de desemprego aberto. Portanto, há uma contradição a nível de governo, que gasta milhões de reais do FAT para qualificar trabalhadores, mas impõe um Plano Econômico que obsta o crescimento e, portanto a geração de empregos.

Portanto, investigaremos o PLANFOR à luz das transformações que o complexo de reestruturação produtiva vem provocando no mundo do trabalho e suas conseqüências para a educação - com ênfase principal para o problema da formação e da qualificação profissional - optando pela experiência do *toyotismo*, a produção enxuta - *lean production* - reconhecendo neste o “momento predominante”² do complexo de reestruturação produtiva.

² Utilizamos a expressão “momento predominante” - em concordância com Giovanni Alves, 1999, p. 106 - na acepção de Lukács, após Hegel, para caracterizar um dos elementos de um processo que constitui, dinamicamente, em determinação predominante do sentido e da direção do processo enquanto tal.

Ainda no *capítulo 1* procuraremos desenvolver reflexões acerca do revigoramento da Teoria do Capital Humano (TCH), no contexto da mundialização do capital, expresso sobretudo na *noção de competências* e na sua irmã gêmea a *ideologia da empregabilidade*, que nortearam as reformas educacionais no Brasil, servindo de suporte ao MEC e ao MTE.

No *capítulo 2*, veremos como o complexo de reestruturação produtiva, fundado nos princípios e nexos organizacionais do toyotismo e nas inovações tecnológicas, passou a exigir um trabalhador de novo tipo, possuidor de “novos atributos pessoais”, capazes de torná-lo um trabalhador polivalente e multifuncional. Para tanto, construiu-se um certo consenso a nível do Estado, das organizações empresariais e também das Centrais Sindicais, sobre a necessidade da elevação da escolaridade dos trabalhadores, assim como, da importância da educação profissional, para garantir a *empregabilidade*.

Buscaremos entender também como está o debate a nível acadêmico sobre estas questões. Nesse sentido, procuramos interpretar como os intelectuais vêm se posicionando acerca do complexo de reestruturação produtiva, chamado *modelo das competências* e também sobre a *ideologia da empregabilidade*.

Procuraremos entender as perspectivas das instituições empresariais, das Centrais Sindicais e do Estado, sobre a denominada *educação básica de qualidade* e, principalmente, sobre a formação profissional. Procuraremos demonstrar no final do *capítulo II* que o PLANFOR, apesar das críticas que às vezes recebe de instituições com assento garantido no CODEFAT, é um programa de governo construído a partir da construção de consenso no tripartismo paritário, dos quais as Centrais Sindicais tem participado desde o governo Collor, como é o caso do PBQP e do PACTI.

No *capítulo 3*, apresentaremos nosso objeto, ou seja, o PLANFOR, seus pressupostos políticos, seu público alvo, sua ideologia e seus conceitos fundamentais. Na sequência, procuraremos estabelecer uma análise desse programa, procurando estabelecer



suas coerências e incoerências internas, seus vínculos aos organismos multilaterais e ao neoliberalismo. Para tanto, problematizaremos os conceitos de competência, empregabilidade, cidadania, entre outras.

Em síntese, abordaremos o PLANFOR à luz do processo de reestruturação produtiva e das novas exigências que se coloca para a qualificação do trabalho. Por outro lado, procuraremos entender as contradições do governo a medida que o mesmo desenvolve um Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador e, concomitantemente, um Plano Econômico voltado para a estabilização monetária, acatando todas as “orientações” recessivas do FMI, dificultando o crescimento econômico e a geração de empregos.

AS TRANSFORMAÇÕES NO CAPITALISMO NO FINAL DO SÉCULO

XX

O modo de produção social fundado no capital passou por profundas mudanças no final do século XX. Essas mudanças são resultados das estratégias do capital para responder à sua crise de rentabilidade e valorização que se instaurou a partir da década de sessenta, quando se verifica a impossibilidade de continuidade da expansão capitalista sob a regulação taylorista-fordista, o crescimento da esfera financeira e o acirramento da concorrência intercapitalista que conduziu a um processo de concentração e centralização de capitais em decorrência das fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas³.

Para responder a essa crise estrutural, o capital desenvolveu uma reestruturação do processo produtivo, estimulando formas de produção flexíveis com base na inovação tecnológica e em novas formas de gestão da produção e do trabalho. Nesse contexto, desenvolveram-se também as novas exigências sobre o saber dos trabalhadores, com o advento do denominado “modelo das competências” que passa a exigir dos trabalhadores novos “atributos, atitudes e habilidades”, implicando em alterações no perfil da qualificação profissional.

O complexo de reestruturação produtiva, cujo “momento predominante” é o toyotismo, promove a exigência de uma qualificação voltada para o desenvolvimento do trabalhador polivalente e multifuncional.

³ Para a concretização dos objetivos dessa dissertação, analisaremos apenas a crise da denominada “regulação fordista” e a contradição entre o capital e o trabalho, expresso na resistência do último no final da década de sessenta. Razão pela qual remetemos os interessados em se aprofundar no conjunto da crise de superprodução que impôs limites à rentabilidade e valorização do capital às seguintes obras: Mandel (1990), Hobsbawm (1994).

1.1. Da facilidade para a valorização do pós-guerra à crise de rentabilidade e valorização a partir da década de 1960

A economia capitalista experimentou uma expansão sem paralelo após o término da Segunda Guerra Mundial. Vários fatores explicam esse crescimento, destacando-se a reconstrução da Europa e do Japão, a Guerra Fria que levou o mundo a uma corrida armamentista e espacial sem precedentes, a expansão do crédito ao consumidor e o surgimento do capital fictício, entre outros. Naquele contexto, os princípios e técnicas da organização da produção e do trabalho do taylorismo⁴ e do fordismo⁵ generalizaram-se e constituíram-se em importante fator para a rentabilidade e valorização do capital.

O capital, ao levar ao extremo a aplicação dos princípios e técnicas tayloristas-fordistas, conseguiu altos níveis de produtividade como nunca vistos na história da indústria.

⁴ **Taylorismo** - conjunto de princípios e técnicas de organização e gestão do processo de trabalho, que recebeu essa designação por ter sido sistematizado por F. W. Taylor, nos EEUU, no início do século [XX]. Tais idéias são também conhecidas como Administração Científica do Trabalho. Taylor pretendia potencializar a produção, diminuindo a chamada porosidade no processo de trabalho, eliminando os tempos mortos, ou seja, diminuindo gestos supérfluos, tempos de deslocamentos, paralisações, etc que consomem o tempo da produção e reduzem a produtividade do trabalho. Pretendia, também, minimizar a influência dos trabalhadores mais qualificados, que, por deterem um grande conhecimento do processo de trabalho, exerciam forte controle sobre ele. O chamado taylorismo contém, então, as seguintes características: a) radical separação entre execução e planejamento (o conhecimento do processo de trabalho e da produção deveria se centrar na gerência, à qual caberia todo o controle do processo produtivo); b) fracionamento das tarefas e atividades (cada trabalhador deveria executar uma atividade a mais parcelar e mais simples possível, em um ritmo programado, cronometrado e controlado pela gerência). Essa divisão de trabalho minimiza a necessidade de um trabalhador com um maior nível de conhecimento, provoca a mecanização do trabalho e promove o rebaixamento de seu conteúdo intelectual. Cada trabalhador passa a ter uma tarefa única e bem delimitada. Há, portanto, uma clara disposição de separar o pensar e o fazer, aumentar o fosso entre trabalho manual e intelectual e de intensificar a hierarquização da gestão do conhecimento e do processo de trabalho. É necessário, contudo, lembrar que a resistência a esse esquema nunca deixou de existir, que a produção do conhecimento tácito (nascido da experiência) está sempre presente e que as lutas sindicais e classistas contra o autoritarismo e a opressão nas empresas taylorizadas ganharam grande significado histórico. (ARANHA, Antônia. In FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucília. *Dicionário da Educação Profissional* Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, 2000, p. 321).

⁵ **Fordismo** - é um termo que se relaciona ao empresário norte-americano Henry Ford e que se generalizou a partir da concepção desenvolvida por Gramsci em Americanismo e Fordismo. Ford apropriou-se dos princípios da organização do trabalho sistematizados por Taylor e os aplicou em suas empresas. O fordismo foi "a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo [do século XX], cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões..."

As primeiras décadas, após a guerra são consideradas a fase de ouro do capitalismo. Nessa época, o excedente era gerado fundamentalmente com base na intensidade do ritmo do trabalho e, também, através do barateamento de mercadorias que permitiam uma redução do tempo de trabalho necessário para o trabalhador produzir o suficiente para a sua sobrevivência. Dessa forma, o capital não tinha a necessidade de aumentar a jornada de trabalho para elevar a extração de mais valia, pois o que sustentava as altas taxas de lucro naquele período, eram os altos níveis de produtividade do trabalho com base naqueles princípios e técnicas de organização da produção e controle sobre o trabalho.

No entanto, a partir de meados dos anos sessenta, verifica-se uma redução das taxas de lucro do capital, emitindo sinais de crise e de esgotamento das técnicas e princípios tayloristas fordistas, pois a produtividade do trabalho estava caindo, implicando em dificuldades para a rentabilidade e valorização do capital.

Na segunda metade da década de sessenta, a hegemonia americana no âmbito do fordismo foi quebrada pela intensificação da competição internacional, imposta pelo Japão e pela Europa Ocidental. Naquele momento histórico, pela primeira vez no pós-guerra, ocorria um desafio ao acordo da Conferência de Bretton Woods⁶, provocando uma desvalorização do dólar. Nesse sentido, no “... período de 1965 a 1973 tornou-se cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo...” (Harvey, 1992, p. 135).

O principal entrave para o processo de reprodução do capital, naquele momento, era “... a rigidez dos investimentos do capital fixo de larga escala e de longo prazo...” (Ibid).

(ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 17).

⁶ Conferência de Bretton Woods. Nome pelo qual ficou conhecida a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em julho de 1944. Em Bretton Woods (New Hampshire, EUA) com representantes de 44 países, para planejar a estabilização da economia internacional e das moedas nacionais prejudicadas pela Segunda Guerra Mundial. Os acordos assinados em Bretton Woods tiveram validade para o conjunto das nações capitalistas lideradas pelos Estados Unidos, resultando na criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). (SANDRONI, Paulo. *Dicionário de Economia*. São Paulo: Abril Cultural, 1985, p. 83).



Isso porque o sistema de produção em massa impedia a flexibilidade de planejamento, além do que, havia o problema de rigidez na alocação da força de trabalho e nos contratos de trabalho. Toda tentativa do capital em superar essa rigidez, encontrava resistência no “poder entrincheirado” da classe trabalhadora. Isso fica evidente, quando se observa uma intensa onda de greves no período 1968/1972 em alguns dos principais países industrializados.

Segundo Harvey, o final da década de sessenta é marcado por um processo de transferência de fábricas das multinacionais para os países do “terceiro mundo”, gerando assim, uma onda de industrialização fordista em ambientes novos, “fordismo tardio”, que permitia ao capital uma extração de mais valia superior ao que conseguia nos países desenvolvidos, já que no “terceiro mundo” os contratos de trabalho, quando existiam, eram fracos e pouco respeitados.

Naquele período houve um refluxo no lucro obtido pelas empresas, ao mesmo tempo em que os Estados, aplicando os princípios do keynesianismo e da social-democracia, aumentavam os gastos sociais com assistência, sob a pressão do movimento sindical, para manter o padrão de vida conquistado no contexto do Estado do bem-estar-social (*Welfare State*)⁷. Ante a crise de superprodução instaurada, houve uma redução na capacidade do Estado em arrecadar recursos por meio de impostos. Os governos passaram então a emitir moedas para manter a economia estável, aprofundando a onda inflacionária que colocaria limites à rentabilidade do capital.

A economia capitalista estava afogada por excessos de fundos e com poucas áreas produtivas para investimentos, o que aumentava ainda mais o processo inflacionário (Harvey,

⁷ Forma de Estado capitalista que se distingue pelas possibilidades que oferece aos cidadãos de acesso aos sistemas nacionais (públicos ou regulados pelo Estado) de educação, saúde, previdência social, renda mínima, assistência social, habitação, emprego, etc. Esse Estado atua, portanto, na organização e produção de bens e serviços públicos e na regulação da produção e distribuição de bens e serviços sociais privados (DRAIBE, 1990: 2-3). Os Estados de Bem-Estar se desenvolveram e se consolidaram após a II Guerra Mundial (1945), nos países capitalistas centrais que possuíam orientação social-democrata. O conjunto das políticas públicas adotadas por esses Estados tem como característica a universalidade e visa assegurar um determinado padrão de vida aos cidadãos, independente da renda que eles obtêm no mercado.... (DUARTE, Adriana. In: FIDALGO, Fernando. &

1992). A tentativa dos governos em colocar fim à inflação, mostrou que havia muito capital excedente no ocidente. Isso acabou conduzindo o mercado capitalista a uma crise generalizada. Para complicar ainda mais a situação, a OPEP (Organização dos Países Produtores de Petróleo) resolveu aumentar o preço do petróleo e os países árabes embargaram a exportação de petróleo para o ocidente durante a guerra contra Israel em 1973. Houve então um encarecimento dos insumos de energia derivados do petróleo, o que levou os países ocidentais a buscar novas fontes de energia, provocando mudanças tecnológicas e organizacionais.

Nesse contexto, os países de capitalismo desenvolvido passaram a aplicar políticas recessivas, cortando créditos e reduzindo a atuação do Estado-providência. Esse processo intensificou ainda mais a crise do modelo de desenvolvimento fundado na regulação fordista e nos pressupostos econômicos keynesianos.

Outro fator que contribuiu para acelerar ainda mais a crise de valorização e rentabilidade do capital foi que, a partir dos anos sessenta, aumentou a resistência operária à intensificação do trabalho que era realizado em postos fixos, com conteúdos simples, monótonos e repetitivos. Resistência, que assumiu diversas formas a começar pela falta voluntária ao trabalho, ou seja, o *absenteísmo* operário. Para se ter uma idéia do problema que o aumento generalizado do absenteísmo representou para o processo de acumulação capitalista, a partir do final dos anos sessenta, observemos o que afirma Michelle Perrot (1985, p. 48):

... Em todas as fábricas onde se trabalha em cadeia o absenteísmo aumentou. Na General Motor Co., na Ford e na Chrysler, nos Estados Unidos, duplicou em 10 anos para atingir em 1970-1972 taxas médias de 5 a 10 por cento, sobretudo às segundas e sextas-feiras. A situação é idêntica na Holanda (...); na Fiat, em Itália, em tempo de festas, atinge-se a percentagem record de 25 por cento. Na Renault, a taxa média de absenteísmo é de 5 a 10 por cento, com picos sazonais de 15 por cento...



Segundo Perrot, “os operários invocam” como justificativas para suas ausências ao trabalho “a fadiga nervosa ligada à sujeição aos ritmos.” Porém, a historiadora francesa acrescenta que, “...mas com certeza que há mais do que isso: todo um conjunto de atitudes frente a um trabalho cada vez mais dificilmente suportado. *O absenteísmo é a ‘nova doença’ da indústria*” (Ibid.).

Além do absenteísmo, outro fator desagregador da produção, naquele contexto, foi o aumento do nível de abandono do emprego “turn-over” que se manifestou por toda a indústria, principalmente na automobilística, típica de organização fordista do trabalho. O “turn-over” se constituía em mais um empecilho para o processo de valorização, fundado no ritmo intenso de extração de mais valia. Referindo-se a isto Perrot diz que:

A taxa de *turn-over* aumenta nas mesmas proporções: 25 por cento na Ford em 1969, essencialmente concentrado nos mais jovens operários. Alguns largam o seu posto ao meio do dia, sem sequer procurarem o pagamento. O recrutamento dos empregados do American Telegraph torna-se o pesadelo da direcção, que tem de proceder a mais de 2 milhões de entrevistas por ano para recrutar 250.000 trabalhadores. O novo facto reside na expansão do *turn-over* a categorias cuja passividade tornava tradicionalmente estáveis: mulheres e estrangeiros (Ibid., p. 48-9).

As empresas, além dos problemas com o absenteísmo e com o abandono do emprego, “turn-over”, tiveram que se preocupar ainda com os “descuidos” dos operários com o produto final de seu trabalho, pois, aumentavam significativamente os refugos e os produtos fora dos padrões especificados, ou seja, um comprometimento da qualidade das mercadorias produzidas.

Tal “descuido” provocava prejuízos com o desperdício de matérias primas, além da perda do trabalho incorporado nas mercadorias defeituosas. Era necessário acrescentar o retrabalho para refazer aqueles produtos, obrigando as empresas a aumentarem o número de trabalhadores envolvidos no processo de controle de qualidade. Intensificava-se então o aumento dos ritmos perdidos, além de multiplicar as peças defeituosas. Perrot afirma que: “...



Nos anos de 1970-72, assinalam-se mesmo verdadeiras formas de sabotagem: carrocerias riscadas, parafusos colocados aqui e ali para bloquear a cadeia ou a máquina...” (Ibid., p. 49).

Além desses fatores desagregadores da produção aqui elencados, há ainda o recrudescimento das “greves ‘selvagens’, saídas da base sem intervenção sindical, com formas de ações violentas, como a sequestração dos quadros, que tomou importantes proporções” (Ibid). Segundo Perrot, os comitês de base aumentaram significativamente na Itália a partir de 1968 e, na França a partir de 1970, obrigando os Sindicatos a reverem suas práticas e a “reexaminar os problemas da organização do trabalho, da sua divisão, da grelha dos salários e das qualificações” (Ibid). No período de 1968 a 1972, na Itália e na França, os capitalistas enfrentaram intensivos movimentos grevistas.

Esses problemas geravam dificuldades para o capital planejar a produção. Como prever, por exemplo, o número de faltosos ao trabalho? Criava-se, então, a necessidade dos capitalistas manterem as fábricas com um contingente maior de trabalhadores do que o tecnicamente necessário para efetivar a produção, pois precisavam substituir os faltosos.

Antunes (1999), analisando as resistências individuais e coletivas ocorridas naquele contexto, as entende como componente da crise de valorização do capital que, somadas a outros fatores, impossibilitava a continuidade do expansionismo do capital. Afinal,

...além do esgotamento econômico do ciclo de acumulação (manifestação contingente da crise estrutural do capital), as lutas de classes (...) solapavam pela base o domínio do capital e afloravam possibilidades de uma hegemonia (ou uma contra-hegemonia) oriunda do mundo do trabalho. A confluência e as múltiplas determinações de reciprocidade entre esses dois elementos centrais (o estancamento econômico e a intensificação das lutas de classes) tiveram, portanto, papel central na crise dos fins dos anos 60 e inícios dos 70. (Antunes, 1999, p. 42)

Além desses problemas, o capital enfrentava outros que também dificultavam o crescimento das taxas de lucros: a base tecnológica sobre a qual se assentava o fordismo, a intensa divisão do trabalho daí decorrentes, bem como, a organização do trabalho em linha que emperravam o ritmo de crescimento da produtividade. A extrema divisão do trabalho,

inerente aos princípios tayloristas-fordistas, fazia com que o produto em elaboração, circulasse de um posto de trabalho para outro, sem que sobre ele se agregasse trabalho humano, ou seja, valor.

A crise de rentabilidade e valorização que o capital passou a enfrentar no fim dos anos sessenta, é o resultado da soma e combinação de fatores econômicos, políticos, sociais e técnicos, que fizeram cair as taxas de lucros e, em consequência, provocou a redução da taxa de investimentos produtivos, solapando as bases da produção fundadas no taylorismo-fordismo. Esse processo em que o capital desenvolve mecanismos de respostas à crise estrutural, desembocou em uma transição do “modelo” taylorista-fordista para novas formas de organização da produção, de gestão e controle da força-de-trabalho, decorrentes das transformações no padrão de concorrência intercapitalista, sobretudo, nas economias de capitalismo desenvolvido.

1.2. A acumulação flexível como resposta do capital

É na resposta do capital à crise estrutural que se instaurou a partir da década de 1960, que emergiu um “complexo de reestruturação produtiva”, denominado por Harvey (1992), como *acumulação flexível*. Desenvolve-se um fenômeno histórico que institui uma nova sociabilidade, capaz de colocar na defensiva o movimento sindical, sobretudo em decorrência do desemprego em massa.

No contexto em que se instaurou a crise, segundo Harvey (1992), o capital encontrava-se com um potencial elevado de excedente inutilizável (principalmente em fábrica e equipamentos ociosos) que lhe propiciava a intensificação da competição. Diante da situação dramática daquele período, as empresas foram obrigadas a proceder a um processo de “...racionalização, reestruturação e intensificação do controle (...). A mudança tecnológica,

a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil...” (Harvey, 1992, p. 137).

O *complexo de reestruturação produtiva* intensifica a fusão patrimonial em decorrência da concentração e centralização de capital, ao mesmo tempo em que propaga os novos critérios de qualidade nos produtos (bens e serviços), com a redução dos estoques, por meio da *produção enxuta* e dos custos financeiros, promovendo uma maior taxa de ocupação e controle sobre os meios de produção (Pochmann, 2000, p. 49).

Portanto, a *acumulação flexível* é um processo desenvolvido pelo capital a partir da crise da produção em massa fundada no fordismo, nos países de capitalismo avançado, a partir dos anos 60. Constituindo-se em um confronto com a rigidez do fordismo, a *acumulação flexível* é um fenômeno que:

... se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (...) O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição a “friccional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical - uma das colunas políticas do regime fordista (Harvey, *op cit*, p. 140-41).

Portanto, a *acumulação flexível* é um fenômeno que provoca altos níveis de desemprego em massa, *rápida destruição e reconstrução de habilidades* e o enfraquecimento do poder sindical. A flexibilização conduz a uma radical reestruturação nas relações de trabalho, em que os capitalistas aproveitam-se do enfraquecimento do movimento sindical para imporem contratos de trabalho cada vez mais flexíveis, desregulamenta-se as relações de trabalho, desmonta-se a legislação trabalhista, extirpando vários direitos que demandaram décadas de lutas para serem conquistados. Esse processo acarreta uma drástica heterogeneização, complexificação e precarização do trabalho, aumentando a exploração

sobre o contingente feminino e a subproletarização, que se expressa “na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, ‘terceirizado’” (Antunes, 1995, p. 41). Isto confirma a tendência do capital em degradar e desfigurar o trabalho concreto que Marx já apontava nos “Grundrisse” ao afirmar que o capital ao revolucionar a base técnica tendia a tornar supérfluo o trabalho humano e, no limite, destruí-lo.

Na produção do capital o que importa de antemão não é essa relação semi-artística, correspondente, de modo geral, ao desenvolvimento particular do trabalho manual direto, ao aperfeiçoamento da mão humana etc., para o trabalho. O que importa desde o início é a massa, porque trata-se do valor de troca e o mais valor. O princípio desenvolvido do capital é, precisamente, tornar supérfluo o trabalho manual, o trabalho corporal direto tanto na qualidade do trabalhador habilidoso, como na qualidade de esforço muscular, colocar a destreza nas inanimadas forças naturais. (Marx, 1986, p. 89)

Nesse contexto, o capital ganha fôlego e impõe a sua lógica por toda parte, pois, está cada vez mais organizado e ávido para expandir “através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional” (Harvey, *op cit*, p. 150-51).

O complexo de reestruturação produtiva suscita uma grande polêmica acerca da revalorização do trabalhador decorrente das mudanças no processo de trabalho, pois, para grande parte da literatura especializada, ocorre um enriquecimento do conteúdo do trabalho que passa a ser mais complexo e menos repetitivo, em comparação com o trabalho especializado do fordismo. Entretanto, existe uma literatura mais crítica (com a qual nos identificamos) que, partindo do concreto, entende que as denominadas ocupações intermediárias e superiores, que demandam trabalhadores com bom nível de escolarização e qualificação para o exercício de múltiplas tarefas, atingem uma minoria da classe-que-vive-do-seu-trabalho. Portanto, para a maioria da classe resta o trabalho precário, fragmentado e

terceirizado, ou então, as ocupações profissionais ditas inferiores⁸. Pochmann (2000, p. 57) afirma que:

O que pode ocorrer, algumas vezes, é a utilização dos trabalhadores qualificados em ocupações com menor grau de exigência profissional, como fenômeno resultante do acirramento da competição no mercado de trabalho e a marginalização dos trabalhadores com baixa qualificação. Nesse caso, o fato de as ocupações estarem sendo preenchidas por trabalhadores com maior qualificação em detrimento daqueles com menor qualificação parece se referir muito mais ao estímulo da oferta (existência de força de trabalho escolarizada) do que da demanda de mão-de-obra (emprego de baixa qualificação).

Entretanto, é preciso ponderar que a reestruturação produtiva traz implicações para a qualificação profissional, pois, embora nesse contexto as empresas passem a demandar uma minoria de trabalhadores com novos “atributos e habilidades” - polivalente e multifuncional – para exercer as ocupações de múltiplas tarefas, o capital tendo como suporte os organismos bilaterais (BIRD, BID, OIT/CINTERFOR, UNESCO, CEPAL etc.), dissemina e propaga a ideologia da *qualificação fundada no modelo das competências, da empregabilidade, da pedagogia do aprender a aprender, da sociedade do conhecimento, da formação para toda a vida etc.*, e impõe mudanças na legislação educacional, bem como, exige por parte do Estado o desenvolvimento de programas de formação profissional, como é o caso do PLANFOR.

⁸ Nesse sentido, é importante registrar a observação de Borges (1999, p. 45), quando afirma que “no Brasil áreas de atuação ditas promissoras no novo paradigma produtivo, como as *técnicas*, estão entre as que mais eliminaram postos de trabalho nos anos 90 (os empregos na área de técnicos de eletricidade, eletrônica e telecomunicações diminuíram 17,3% de 1989 a 1997; técnicos de química tiveram a oferta de empregos reduzida em 37,1% e técnicos de mecânica em 47,3%). Também as profissões de nível médio e superior vêm perdendo empregos, com destaque para a queda no número de engenheiros e arquitetos (de 57,9 mil em 1989 para 45,1 mil em 1996), de técnicos administrativos (de 80,0 mil para 66,8 mil) e de contadores (de 47,3 mil para 35,1 mil)”.

1.3. O toyotismo como “momento predominante” do complexo de reestruturação produtiva

A *acumulação flexível* ou o assim denominado *complexo de reestruturação produtiva*⁹ é um dos aspectos da mundialização do capital e constitui-se em um processo de rearticulação do capital para responder à crise estrutural que se instaurou a partir dos anos sessenta, implicando em transformações no âmbito da organização da produção e do trabalho. É no contexto desta reestruturação que ocorre a expansão e mesmo, a universalização do toyotismo, para além da experiência japonesa, pois seus princípios e nexos organizacionais, sua forma de ser, tornaram-se adequados às necessidades do capitalismo ocidental para responder à crise de rentabilidade e valorização do capital. De forma que:

... é nas condições da mundialização do capital, quando se impulsiona a introdução das novas tecnologias microeletrônicas na produção, que a ‘cultura organizacional’ do toyotismo encontrará um solo fértil, adequado às necessidades técnicas da nova materialidade da indústria mundial: o avanço das iniciativas organizacionais de envolvimento do trabalhador, a captura da subjetividade operária, a inserção engajada dos trabalhadores no processo produtivo (a auto-racionalização operária) (Alves, 2000, p. 38).

Portanto, o *toyotismo* constitui-se na forma principal encontrada pelo capital para responder à referida crise de rentabilidade e valorização, sendo então o “momento predominante” – de caráter organizacional - do complexo de reestruturação produtiva que, segundo Antunes (1999, p. 52), possui como traços constitutivos mais gerais um “padrão de *acumulação flexível* [que] articula um conjunto de *continuidade e descontinuidade* que

⁹ Aproprio-me da reflexão de Alves (2000, p. 11) que afirma: “o que denominamos ‘complexo de reestruturação produtiva’ envolve um sistema de inovações tecnológico-organizacionais no campo da produção social capitalista – por exemplo, a robótica e a automação microeletrônica aplicada à produção; as novas modalidades de gestão da produção, tais como os CCQ’s e Programas de Qualidade Total; a série de racionalizações da produção, tais como os “downsizing” e a reengenharia (muitas das racionalizações produtivas decorreram de novos patamares de centralização e concentração do capital, por meio de fusões, aquisições e diversificações corporativas, que implicaram – e ainda implicam – demissões em massa). Além disso, é um importante componente do complexo de reestruturação produtiva, dos vários tipos de descentralização produtiva, tais como a terceirização ou as realocações industriais, que implicam o fechamento de fábricas num local e abertura em outro, ou ainda a instauração de novas legislações trabalhistas de cariz flexível, que criam nova regulação institucional do trabalho assalariado, adaptando-o às necessidades imperiosas do capital em processo.

acabam por conformar algo *relativamente* distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação”. Acrescentando que:

Ele [o toyotismo] se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. (...) Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das ‘células de produção’ dos ‘times de trabalho’, dos grupos ‘semi-autônomos’, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O ‘trabalho polivalente’, ‘multifuncional’... (Ibid., p. 52)

Portanto, o complexo de reestruturação produtiva é uma configuração histórica que alia um processo de continuidade e descontinuidade com os pressupostos do taylorismo-fordismo na transição para a acumulação flexível.¹⁰ A resposta do capital à sua crise de valorização desenvolveu a assim chamada empresa integrada e flexível, uma forma de racionalizar a produção, garantindo maior produtividade do trabalho.¹¹ Portanto, as categorias da flexibilidade e de integração constituem-se em dois componentes fundamentais da organização da produção sob a reestruturação produtiva no contexto da mundialização do capital, em que “o novo desenho empresarial se daria a partir do pressuposto da empresa *enxuta* e competitiva, com ampla integração nas fábricas, maior flexibilidade produtiva e inovadores processos produtivos” (Pochmann, 2000, p. 50).

Para Salerno (1994, p. 55), de forma simplificada pode-se afirmar que a integração relaciona-se “tanto aos fluxos materiais de produção quanto aos fluxos informacionais”. Enquanto que a flexibilidade constitui-se na habilidade e capacidade de um “sistema produtivo para assumir ou transmitir entre diversos estados sem deterioração

¹⁰ Registre-se o alerta de Alves (2000, p. 22-3) sobre o “perigo em exagerar a significação da acumulação flexível, de vê-la como algo essencialmente novo. Uma das características histórico-ontológicas da produção capitalista é sempre ‘flexibilizar’ as condições de produção – principalmente as da força de trabalho. Um dos traços ontológicos do capital é a sua notável capacidade em ‘desmanchar tudo que é sólido’, revolucionar, de modo constante, as condições de produção; pôr – e repor – novos patamares de mobilidade do processo de valorização nos seus vários aspectos”.

significativa, presente ou futura, de custos, qualidade e tempos, sendo uma variável de segunda ordem, não homogênea, definível a partir de aspectos intra e extrafábrica” (Salerno, 1994, p. 55).

Para Alves (2000, p. 57), com a reestruturação produtiva o capital conseguiu dar um salto qualitativo ao instituir a “empresa-rede”, uma forma de organização “cuja principal característica é a ‘externalização’ de suas atividades produtivas”. A configuração da “empresa-rede” é resultado de uma “fragmentação sistêmica” instaurada pelo toyotismo, constituindo-se em “uma das principais causas da crise do sindicalismo de classe, que é provocado pelo capital na produção sob a mundialização do capital”.

Alves (2000) acrescenta ainda que:

É algo, portanto, que perpassa o complexo do mundo do trabalho (e do capital), instaurando, de diversos modos, novo patamar de flexibilidade e de integração, tanto intrafirma, como nas relações entre empresas. É o que ocorre no espaço-território de produção do capital. Surge – e se desenvolve – uma nova forma descentralizada e externalizada de firma, o que é denominado ‘empresa-rede’ (*firme réseau, impresa rete ou network firm*), mais adequada à lógica do capitalismo mundial... (Ibid)

A denominada “empresa-rede” gera um imbróglio, pois torna imprecisas as fronteiras das empresas através das subcontratações, terceirizações e parcerias, dificultando a compreensão da forma assumida pelo capital no contexto histórico da mundialização.

Chesnais adverte que a “empresa rede” é uma nova modalidade de mundialização do capital industrial e afirma que, sob a estrutura do oligopólio mundial, que por sua natureza é excludente, muitas pequenas empresas apresentam como única forma de sobrevivência a “adesão” a uma “empresa-rede” do tipo Benetton, isto é, a transformação de seu estatuto no de subcontratante. Hirata resume da seguinte forma esse contexto:

¹¹ Não sendo possível desenvolver, nos limites desse trabalho uma reflexão aprofundada acerca do toyotismo, remetemos os leitores interessados às seguintes obras: ALVES (1999, 2000 e 2001); ANTUNES (1995 e 1999); CORIAT (1994) e GOUNET (1999).

Ele teria como figura emblemática, no plano de organização da produção, a fábrica flexível; no plano da hierarquia das qualificações, o operário prudhoniano; e, no plano da mobilidade dos trabalhadores, o trabalhador temporário, isto é, a possibilidade de variar o emprego e o tempo de trabalho em função da conjuntura (Hirata, 1994, p. 129).

No contexto da reestruturação produtiva, a flexibilidade tem sido uma categoria largamente utilizada: flexibilização da produção, flexibilização industrial, flexibilização do trabalho, flexibilização financeira, flexibilização da educação. Enfim, a lógica do capital é flexibilizar tudo o que for possível, desde que favoreça a sua rentabilidade e valorização.

Portanto, ao tratar a questão da flexibilidade e da integração no processo de produção instaurado pela reestruturação produtiva, temos que considerar todos os princípios e nexos organizacionais fundados no toyotismo, ou seja, as células de produção, o just-in-time¹², o kanban¹³, os Círculos de Controle de Qualidade, a sistemática Kaizen¹⁴ e outras dimensões desse referido “modelo”.

¹² **Just-in-time** - É a forma de administração da produção industrial e de seus materiais, segundo a qual a matéria-prima e os estoques intermediários necessários ao processo produtivo são supridos no tempo certo e na quantidade exata. Consiste na redução dos estoques de matéria-prima e peças intermediárias, conseguida através da linearização do fluxo da produção e de sistemas visuais de informação (*kanban*). Através dela, busca-se chegar a um estoque zero... (FRANZOI, Naira Lisboa. *Kanban*. In CATTANI, Antonio David. *Trabalho e Tecnologia: Dicionário crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 137).

¹³ **Kanban** - (Trad. Literal: anotação visível; placa visível; de forma genérica: cartão, placa). O termo tem sido, muitas vezes, utilizado para designar o Modelo Japonês ou o JIT. Os termos *Sistema Kanban* (como em Monden, 1983) ou *Sistema JIT/Kanban* (como em Salerno, 1985) são, também, freqüentemente encontrados para designar o sistema adotado pela Toyota; porém, mais precisamente, o kanban refere-se ao sistema visual de informação utilizado para administrar o JIT. Esse sistema, utilizado, pela primeira vez, pela Toyota japonesa, constitui-se de um conjunto de cartões que indica a quantidade necessária de matéria-prima ou de peças intermediárias a serem produzidas para se suprir a célula seguinte (cliente). O kanban, tal qual introduzido pela Toyota japonesa, diferencia-se do sistema de cartões de informação que acompanham a produção nos moldes industriais tradicionais: enquanto estes baseiam-se em um planejamento *a priori* da produção, empurrando-a desde o estoque até o setor de vendas, o kanban funciona como chamada para a quantidade a ser produzida pelas unidades anteriores, fazendo com que a produção seja acionada do fim para o início. (FRANZOI, Naira Lisboa. *Kanban*. In CATTANI, Antonio David. *Trabalho e Tecnologia: Dicionário crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 141).

¹⁴ Segundo Stephenson, “‘Kaizen’ (que significa contínuo aprendizado) é o resultado das atividades dos trabalhadores reunidos em grupos, visando o desenvolvimento de projetos para a melhoria das diversas etapas do processo de trabalho, com base na experiência dos trabalhadores. Os administradores avaliam os projetos e aqueles considerados melhores são postos em operação. Os projetos que resultam do Kaizen têm relatado diferentes experiências, como a rota dos ônibus, facilidades de práticas esportivas, a qualidade da alimentação e do restaurante, além do melhoramento da própria produção. O Kaizen compreende um conjunto de funções práticas e ideológicas na Nissan. Ele permite que a comunicação ocorra entre os trabalhadores do chão da fábrica e a alta administração, sem a interferência de terceiros (isto é, o sindicato) ou a ameaça de paralisações. Possibilita aos trabalhadores a identificação de áreas potenciais de conflito e insatisfação em um ambiente seguro. O Kaizen permitiu à administração apropriar-se dos conhecimentos dos trabalhadores no processo de produção. Garrahan e Stewart também notaram que os trabalhadores têm sugerido mudanças que levaram ao aumento do ritmo de trabalho. Ambos também reconheceram que com o Kaizen os trabalhadores aprendem como participar do sistema de trabalho da Nissan, de uma forma que é aceitável pelos empregadores. Em adição a isso, é importante notar que a legitimidade do Kaizen tem sido mantida por meio de projetos que não são

Essas formas organizativas constituem-se em novas estratégias empresariais que visam aumentar a competitividade e a produtividade, flexibilizando as formas de organização da produção e do trabalho, instaurando uma disciplina e controle de novo tipo, por meio da participação, engajamento e envolvimento estimulado que, como vimos, para Antunes (1999) se constitui em uma participação manipuladora, que mantém o trabalho sob condições alienadas e estranhadas.

Quadro 1
NOVAS ESTRATÉGIAS EMPRESARIAIS

Estratégias de competitividade	Estratégias de produtividade
Desverticalização da produção;	Flexibilidade produtiva (economia de escopo);
Diversificação dos produtos;	Redução de custos e do tempo morto;
Recomposição da produção interna com externa (novo mix de produção);	Desmonte de parte da estrutura produtiva;
Elevação da qualidade dos produtos;	Programas de qualidade total e gestão participativa;
Redução dos custos de produção;	Programas de remuneração variável e distintos contratos de trabalho;
Mudança no lay-out da produção;	Programas de reengenharia;
Redefinição dos fornecedores (<i>just-in-time</i>);	Terceirização e subcontratação de mão-de-obra;
Inovações tecnológicas e organizacionais;	Aproveitamento melhor das possibilidades da economia de escala (redução de estoques);
Nova conduta empresarial (desnacionalização, joint-venture, fusão, incorporação ou abandono da atividade).	Redefinição do conteúdo da atividade empresarial: fechamento da empresa ou passagem à representante comercial.

Fonte: Pochmann, (2000, p. 51).

O complexo de reestruturação produtiva desenvolve de forma simultânea um processo heterogêneo de inovações organizacionais que se articula com as inovações tecnológicas de base microeletrônica¹⁵, nos diferentes ramos da indústria e, também, em outros setores da economia, que se caracteriza num quadro bastante diverso, podendo-se afirmar a existência de:

somente dirigidos ou direcionados para melhorias no processo de trabalho ou de outras áreas que afetam diretamente a acumulação e o lucro. Os trabalhadores entrevistados foram capazes de apontar os avanços e mudanças obtidos pelo Kaizen que melhoraram suas experiências de trabalho, mesmo quando eram tão simples quanto a mudança do local do serviço de ônibus para os funcionários". (Stephenson, Carol. (1996) "The Different Experience of Trade Unionism in Two Japanese Transplants" Apud Antunes, 1999, p. 79).

¹⁵ Esse processo ocorreu nos países de capitalismo avançado nos anos setenta. No Brasil esse processo só se tornou visível no final dos anos oitenta.

uma heterogeneidade acentuada no uso desses novos equipamentos mesmo considerando um único setor da produção industrial. Do mesmo modo, numa mesma empresa é possível (e não pouco raro) constatar a convivência entre processos produtivos com linhas fordistas rígidas, equipamentos microeletrônicos e, em alguns casos, formas de controle da produtividade e do tempo de padrão taylorizado (Teixeira, 1998, p. 174).

Teixeira aponta, ainda, para a existência de casos em que as empresas, apesar de não absorverem as inovações tecnológicas, procedem a uma redefinição das formas de organização a partir de políticas de gestão baseadas nos princípios e nexos organizacionais do toyotismo, aumentando a produtividade por meio da intensificação do controle, da disciplina e vigilância sobre os trabalhadores.

Entretanto, via de regra, o complexo de reestruturação produtiva é marcado por um processo de mudanças na base técnica da produção, com a intensificação de inovações tecnológicas, cuja base é a automação microeletrônica, numa perspectiva de superação da tecnologia de base mecânica e eletromecânica caracterizada pelo conjunto de máquinas fixas e pela rigidez na programação da produção de produtos padronizados do fordismo, que impunham limites à flexibilização da produção.

Esse processo possibilita ao capital executar por meio de autômatos parte das atividades que, anteriormente, eram executadas pelos trabalhadores. O complexo de reestruturação produtiva possui caráter heterogêneo e desigual e propicia nas indústrias e no segmento de serviços um novo padrão organizacional e tecnológico que tem na informática a principal expressão, pois é através dela que se concretiza a possibilidade de:

armazenar e processar informações numa velocidade sem precedentes na história da humanidade. A automação flexível, materializada com a integração do computador à máquina ferramenta, criou um potencial enorme para o processo produtivo, bastando alterar o programa para se obter produtos diversos (Ibid., p. 175).

Para Peña Castro esse processo desemboca num fenômeno imbricado que nada mais é que a mutação qualitativa que consiste no seguinte fato:

todo o progresso produtivo realizado até o presente assentava-se na transformação da matéria mediante emprego de fontes de energia mais e mais potentes, *agora a transformação da matéria pode ser feita de forma mais rápida, barata e perfeita, graças à utilização de informação codificada, memorizada, através de linguagens e sinais que automatizam saber e saber-fazer humano, com baixos custos de energia e de trabalho vivo* (Peña Castro, 1994, p. 42-3).

Portanto, o complexo de reestruturação produtiva sob a mundialização do capital, cujo momento predominante é o *toyotismo*, impõe mudanças na forma de organização do processo de trabalho, através de seus princípios e nexos organizacionais, alterando as dimensões organizativas e gerenciais das empresas. Entretanto, não menos importante é o novo paradigma tecnológico fundado na microeletrônica, um instrumento adicional para impor transformações radicais nas relações de trabalho, que:

Na encruzilhada do capital com o trabalho, da matéria e da inteligência, as novas tecnologias mudaram, em duas ou três décadas, não só a nossa maneira de trabalhar, como toda a nossa maneira de viver. Elas se inscrevem num duplo movimento que caracteriza as sociedades desenvolvidas de hoje: a inserção cada vez maior de inteligência nos objetos, nas máquinas, nos processos de produção, de informação e de comunicação, de comercialização e, ao mesmo tempo, a mobilização crescente da inteligência nos processos econômicos e sociais. A 'matéria cinzenta' é reconhecida como o principal recurso (Caspar, 1995, Apud, Silva Júnior, 2001, p. 258).

O complexo de reestruturação produtiva conduz inevitavelmente a *precarização, fragmentação, heterogeneização e complexificação* do trabalho e a uma fragilização da já precária cidadania existente, pois desregulamenta, flexibiliza e elimina importantes conquistas que os trabalhadores haviam conseguido garantir na legislação do trabalho. Nesse sentido, Machado (1998, p. 16) afirma que:

... verifica-se um processo amplo de piora das condições de trabalho, com a desregulamentação das relações contratuais e do salário, o crescimento da insegurança no emprego, a adoção do sistema de terceirização e de subcontratações, a eliminação de postos de trabalho e o crescimento do desemprego estrutural e crônico. Aprofunda-se, assim, a dominação do capital sobre a força de trabalho, quer ela esteja integrada ou não aos processos produtivos.

Esse processo é uma nova ofensiva do capital na produção, visando constituir um novo patamar de acumulação capitalista, debilitando o mundo do trabalho, promovendo alterações importantes na forma de agir, pensar e viver dos trabalhadores, afetando brutalmente sua subjetividade. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

Fundamentalmente, essa forma de produção flexibilizada busca a adesão de fundo por parte dos trabalhadores, que devem assumir o projeto do capital. Procura-se uma forma (...) de *envolvimento manipulatório* levado ao limite (...) em que o capital busca o consentimento e a adesão dos trabalhadores, no interior das empresas, para viabilizar um projeto que é aquele desenhado e concebido segundo seus fundamentos exclusivos (Antunes, 1999, p. 190).

Pode-se, ainda, afirmar que esse processo engendra uma nova sociabilidade, que aumenta a subsunção real do trabalho ao capital, num contexto em que:

a realização de qualquer função ou operação está, no novo paradigma, associada a uma nova base valorativa, uma nova ética e uma nova moral. E, qualquer trabalhador ou funcionário em seu trabalho, para levá-lo a termo, tem que assumir novos valores no momento da escolha da alternativa para a realização do fim posto, valores que não se apresentam de forma explícita, antes, são ocultados pelo visível procedimento técnico sobre uma visível base técnica, o que constitui um processo ontológico de constituição de um novo sujeito (Silva Júnior, 2001, p. 259).

Somente uma perspectiva crítica e histórica pode possibilitar o correto entendimento da crise de rentabilidade e valorização do capital que se fundava nos princípios tayloristas, na correia de transmissão e na produção em massa do fordismo, porque é com a instauração dessa crise de superprodução que o capital buscou novos caminhos para garantir o processo de sua reprodução e expansão, ou seja, novos métodos para extrair trabalho excedente dos trabalhadores.

Nos países desenvolvidos, aqueles que pertencem a OCDE¹⁶, este processo desencadeou-se por volta de 1970, porém, no Japão, isto já vinha ocorrendo desde o início da

¹⁶ OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Instituição criada em 1961 em substituição à Organização Européia de Cooperação e Desenvolvimento (OECE), em razão da inclusão dos Estados Unidos, do Canadá, do Japão e de outros países não europeus. Pertencem à OCDE os seguintes países europeus: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Grécia, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça e Turquia; e os seguintes países não europeus: Estados Unidos, Canadá, Japão, Austrália e Nova Zelândia.



década de 1950¹⁷, enquanto que em países da periferia capitalista, como o Brasil, esse processo só se desenvolveu nas décadas de oitenta e noventa. Essas transformações geradas no âmbito do trabalho, das práticas sociais e da sociedade em geral em torno das “rearticulações promovidas pelo capitalismo mundial, com o objetivo de superar as crises sobrevindas do esgotamento das políticas praticadas no decorrer dos ‘anos dourados’, (...) *têm múltiplas faces e desdobramentos heterogêneos*” (Silva Júnior, Ferretti e González, 2001, p. 1). Esse processo é designado por vários conceitos, tais como acumulação flexível, produção enxuta, toyotismo, reestruturação produtiva, reengenharia, entre outros, exige cuidado, pois, a realidade concreta, neste caso, não é concomitante e simultânea, indicando haver uma “enorme heterogeneidade entre os países” (Chesnais, 1999, p. 28). Entretanto, o “movimento mais flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna” (Harvey, *op cit*, p. 16).

A mundialização do capital vulnerabiliza o trabalho humano, pois o capital ganha mobilidade, flexibilidade e capacidade para levar ao extremo a exploração e a exclusão social sob forma de desemprego e de precarização do trabalho. Nesse sentido, Chesnais afirma:

O triunfo da ‘mercadorização’, isto é, daquilo que Marx chamava de ‘fetichismo da mercadoria’, é total, mais completo do que jamais foi em qualquer momento do passado. O trabalho humano é, mais do que nunca, uma mercadoria, a qual ainda por cima teve seu valor venal desvalorizado pelo ‘progresso técnico’ e assistiu à capacidade de negociação de seus detentores diminuir cada vez mais diante das empresas ou dos indivíduos abastados, suscetíveis de comprar o seu uso. As legislações em torno do emprego do trabalho assalariado, que haviam sido estabelecidas graças às grandes lutas sociais e às ameaças de revolução social, voaram pelos ares, e as ideologias neoliberais se impacientam de que ainda restem alguns cacos delas (Ibid, p. 42).

Essas mudanças, que como vimos, foram capazes de provocar um retrocesso na organização dos trabalhadores, é uma resposta do capital à crise estrutural que se instaurou no Ocidente desenvolvido, a partir dos anos sessenta, constituindo-se na mundialização do

¹⁷ Para uma perspectiva histórica do toyotismo no Japão ver as seguintes obras: CORIAT, Benjamin. *Pensar pelo avesso – O Modelo Japonês de Trabalho e Organização*, Rio de Janeiro, Revan/ UFRJ, 1994. GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 1999.

capital, que para Chesnais é um novo regime de acumulação, um período de estagnação da economia, “uma fase longa depressiva” que se diferencia das formas anteriores de acumulação. Nesse processo, a característica principal do capital não é ser produtivo, mas especulativo, rentista e parasitário, pois, predomina um regime de acumulação predominantemente financeiro, que possui como uma de suas características principais, manter em patamar elevado o nível de desemprego em massa, o que leva à uma crise estrutural do trabalho.

Chesnais mostra-nos com clareza a adesão do sindicalismo às políticas burguesas de organização da produção, que consiste numa desistência da luta de classe aberta e numa adesão à prática da concertação social¹⁸. Nesse sentido afirma:

... Ajudadas pela política seguida pelos sindicatos, que consiste, em nome dos ‘imperativos da competitividade’, em seguir cada vez mais de perto a cada burguesia, as empresas têm podido utilizar sua nova liberdade de ação para transformar as tecnologias contemporâneas em armas de guerra contra a classe operária (Chesnais, 1996, p. 42).

É no contexto do “complexo de reestruturação produtiva”, que se verifica a tendência ao desenvolvimento de estratégias sindicais neocorporativas que expressam a debilitação da solidariedade de classe, intrínsecas à fragmentação das negociações coletivas, provocadas pela nova ofensiva do capital na produção (Alves, 2000).

Portanto, o processo de reestruturação produtiva tem conduzido a um enfraquecimento do movimento sindical, que com o desemprego em massa, o subemprego e o aumento da disputa entre os trabalhadores ficam ainda mais fracos. O patronato tem se aproveitado dessa situação para impor regimes e contratos de trabalho cada vez mais flexíveis. Analisando esse fenômeno, Antunes (1995) afirma que:

¹⁸ **Concertação Social** conceito que refere-se a estratégias sindicais que se constituem em uma debilitação da postura classista e na consolidação de práticas sindicais neocorporativas de caráter propositivo, expresso nas chamadas câmaras setoriais e nas comissões tripartites. Para um aprofundamento dessa questão ver: ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.

... verificou-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário; vivencia-se também uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, 'terceirizado'... (Antunes, 1995, p. 45).

Nesse contexto histórico a hegemonia é do capital financeiro, cuja liderança é dos fundos de pensões, dos grandes bancos e de outros fundos de investimentos. Razão pela qual, François Chesnais, numa linha de raciocínio que corrobora a tese de David Harvey, irá afirmar que:

...O reaparecimento, em primeiro plano, do capital de renda foi acompanhado com o retorno da exploração sob as formas mais abertas. O capitalismo envolvido na produção e no comércio concentrado utilizou a liberdade que recobrou ao desprender-se e mover-se à vontade de um país ou continente a outro, para começar a reimpôr à classe operária dos países capitalistas avançados as condições de exploração que nunca deixaram de ser as da maior parte dos países sob dominação imperialista ... (Ibid., p. 28).

A ideologia predominante nesse processo é a teoria neoliberal. Para Dias (1999, p. 120) a crise geral dos anos 70 e 80 fez romper o compromisso do Estado de Bem Estar Social, pois o capital ao responder às causas da crise, "caracterizada de forma multifacetada pelos diversos movimentos em luta", aproveitando-se da crise e do desmonte do socialismo real "reciclou-se muito mais rapidamente".

Dias acrescenta:

Ele [o capital] necessitou livrar-se das grandes conquistas sociais que fora obrigado a aceitar face ao avanço da alternativa socialista, articulando e pondo em cena a passivização da Ordem do Capital: Trata-se da revolução passiva como conjunto de medidas de contratendência e articulação da 'nova'/velha intitucionalidade. *O neoliberalismo e a reestruturação produtiva são suas estratégias e constituem uma unidade indissolúvel, uma mesma processualidade.* (Ibid).

Antunes (1999) também procura demonstrar a articulação existente entre neoliberalismo e toyotismo, afirmando que:

A vigência do neoliberalismo, ou de políticas sob sua influência, propiciou condições em grande medida favoráveis à adaptação *diferenciada* de elementos do toyotismo no Ocidente. Sendo o

processo de reestruturação produtiva do capital a base material do projeto ideológico neoliberal, a estrutura sob a qual se erige o ideário e a pragmática neoliberal, não foi difícil perceber que desde fins dos anos 70 e no início dos 80 o mundo capitalista ocidental começou a desenvolver técnicas similares ao toyotismo (Antunes, 1999, p. 58).

Portanto, há uma coincidência histórica entre a consolidação da hegemonia do capital financeiro, com a consolidação e expansão do neoliberalismo pelo mundo. Atualmente, o capitalismo mundial está sob uma configuração histórica que se constitui em uma hipertrofia do capital financeiro, que atribui um privilégio e importância exagerada aos “credores” – proprietários de ativos financeiros. Esses credores, através das agências internacionais (FMI, BIRD), têm o privilégio para “moldar, de forma decisiva, o conjunto do movimento” (Chesnais, 1999, p. 293). Desta forma, é coerente definir os governos neoliberais como governantes dos “credores”, pois:

...é precisamente a favor destes que são tomadas as medidas de contínua redução das despesas sociais, de desregulamentação e de privatização dos serviços públicos, de marginalização econômica e social de uma fração crescente dos assalariados e dos jovens ainda sem trabalho, intimados a considerar ‘um privilégio’ a obtenção ou a manutenção de um emprego (Ibid).

É no processo de consolidação do complexo de reestruturação produtiva, mais precisamente nos anos oitenta, nos países desenvolvidos, que se revigora o *modelo das competências*, que colocará em outro nível o problema dos “requisitos e habilidades” exigidas do trabalhador no processo de trabalho. Portanto, a denominada *competência*, que faz parte do arcabouço teórico neoliberal, expresso nas reformas educacionais conduzidas pelo MEC nos anos 90, e que é, conjugado à ideologia da *empregabilidade* o objetivo principal do PLANFOR através do desenvolvimento de habilidades¹⁹. Os conceitos de competência e de empregabilidade fazem parte do arcabouço ideológico, utilizado pelo capital, no ataque contra o trabalho, visando responder à sua crise de rentabilidade e valorização. Nesse sentido, esses conceitos constituem-se em um ataque contra aqueles que vivem do seu trabalho, que devem

adquirir as competências para ser polivalente e multifuncional e, assim, garantirem a sua empregabilidade, de forma subalterna e individual.

1.4. Brasil: reestruturação produtiva e desestruturação neoliberal nos anos 90

Verifica-se no Brasil, a partir da década de 1980, segundo a literatura especializada, o desenvolvimento de novas formas de organização da produção e do trabalho, concomitantemente com inovações tecnológicas, decorrentes do progresso técnico. Ou seja, já nos anos 80, apesar da estagnação no setor produtivo, da intensidade inflacionária e do protecionismo do mercado, ocorre abaixo do Equador um processo de reestruturação produtiva, com a introdução em alguns setores da economia dos princípios e nexos organizacionais do *toyotismo*.

Apesar da dificuldade para o entendimento desse processo a nível setorial e mais ainda nacional, existem diversos estudos de caso sobre a reestruturação produtiva no Brasil, nos anos 80. As análises permitem afirmar que ocorria naquele contexto, em alguns setores, a substituição de equipamentos de base eletromecânica por microeletrônicos; assim como mudanças no processo de trabalho decorrente da inovação organizacional promovida pela introdução dos princípios e nexos toyotistas²⁰.

Entretanto, naquele contexto, as empresas que lideravam os setores produtivos no Brasil tiveram dificuldades para promover o processo de “modernização”, pois tiveram que ampliar a margem de lucro, reduzir custos e nível de endividamento e, promover uma inovação tecnológica concentrada e parcialmente, postergando decisões sobre investimentos em inovações. Isso ocorreu em razão dos graves problemas que afetaram a economia

¹⁹ Veremos mais adiante, que o PLANFOR visa desenvolver as competências através das habilidades básicas, específicas e de gestão dos treinandos, visando garantir a empregabilidade dos mesmos.

²⁰ Sobre o processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos anos 1980, decorrente de inovações tecnológicas e organizacionais, ver: Tauille, 1983; Prado, 1989; Abramo, 1990; Salerno, 1990; Frazoi, 1991; Castro, 1993; Hirata, 1993; Posthuma 1995; Fleury, 1988; Ferro, 1992; Carvalho, 1992; DIEESE, 1994.

brasileira, quais sejam: “instabilidade monetária, oscilação e estagnação do nível de atividade, constrangimentos, decorrentes da necessidade de geração de elevados saldos na balança comercial e proteção contra a concorrência externa” (Mattoso e Pochmann, 1998).

Acrescente-se a esses problemas a “instabilidade macroeconômica – hiperinflação, recessão, ciranda financeira” (Alves, 2000, p. 112). Esse processo levou o país a incorporar as regras do Fundo Monetário Internacional (FMI), conduzindo a economia a uma recessão, contraindo o mercado interno, incentivando a busca por exportações. “É a partir daí que surgiu um primeiro ‘choque de competitividade’, que obrigou as grandes empresas, principalmente a indústria automobilística, a adotarem, ainda que de modo incipientes (e restrito), novos padrões organizacionais-tecnológicos” (Ibid., p. 120). Nesse sentido, para Alves (2000), o processo de reestruturação produtiva, que se iniciou nos anos 80, pode ser denominado como “toyotismo restrito”. Portanto, foi no contexto histórico da crise da economia na década de 1980 que os princípios e nexos organizacionais do toyotismo foram introduzidos no Brasil.

Mas, é sobretudo no contexto dos anos 90, que houve uma intensificação do processo de “modernização” decorrente da reestruturação produtiva, com uma intervenção estatal visando fomentar a modernização tecnológica e também organizacional, com o pressuposto de estimular a produtividade e a competitividade. Essa dita intervenção não é contraditória com os pressupostos do neoliberalismo, pelo contrário, é uma afirmação deste, e constituiu-se, entre outras coisas, na criação e financiamento de programas voltados para a produtividade e competitividade.²¹

Portanto, é no contexto histórico dos anos 90, com a criação do PBQP (Programa Brasileiro da Qualidade e da Produtividade), que os princípios e nexos organizacionais do

²¹ No princípio dos anos 90, o Estado brasileiro, por meio do Ministério da Ciência e Tecnologia, entre outras iniciativas, desenvolveu diversos programas voltados para o apoio ao processo de reestruturação produtiva, tais como: o Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI), o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), e o Programa Educação para a Competitividade (PROEDUC).

toyotismo conseguem se firmar no Brasil. Desde então, um novo grupo de palavras mágicas, tais como: *just-in-time*, *kanban*, controle de qualidade total, *kaizen*, passa a ocupar espaço central no discurso governamental, acadêmico, empresarial e sindical. Acrescentemos a esse rol de - *conceitos-ponte* ou *jargões apoloéticos* - os de globalização, flexibilidade, integração, trabalho enriquecido, competência, empregabilidade, entre outros, e teremos o “mapa do inferno” ideológico pós-moderno.

Na verdade, nos anos 90, ocorreu no país um choque de competitividade imposto pelo neoliberalismo, que conduziu o processo de reestruturação produtiva a um patamar mais elevado do que aquele verificado nos anos 80. Pois, “as grandes empresas passaram a incorporar um conjunto de novas estratégias produtivas que atingiram, com uma maior integração, intensidade (e amplitude), o mundo do trabalho” (Ibid., p. 179). De tal forma, que diferentemente do “toyotismo restrito” dos anos 80, verifica-se nos anos 90, a constituição de um “toyotismo sistêmico”, que se desenvolveu de forma contraditória, com avanço significativo não apenas do ponto de vista quantitativo, mas, fundamentalmente qualitativo, nas inovações tecnológica-organizacionais. Definitivamente, pode-se afirmar a consolidação do complexo de reestruturação produtiva no país, com o toyotismo como momento predominante, já que seus pressupostos, princípios e nexos organizacionais (*just-in-time*, *kanban*, *CCQ*, *TQC etc.*), podem ser encontrados – de forma heterogênea - em diversos setores econômicos.

Portanto, a década de 1990 pode ser caracterizada como um processo de inserção passiva do Brasil à economia internacional. Verifica-se um abandono repentino do papel ativo representado pela ação estatal no setor produtivo, que se aprofunda através das privatizações e submissão dos governos aos organismos bilaterais como o FMI e o BIRD, pois, “rezam” no catecismo do “Consenso de Washington”.²² De formas, que “concomitante ao processo de

²² Consenso de Washington forma como ficou conhecida as conclusões de seminários realizados na capital americana no final da década de 80, que em linhas gerais são as seguintes propostas: “1) estabilização



modernização empresarial, sobretudo das grandes empresas, ocorre uma desarticulação de parte significativa das cadeias produtivas e uma ampliação do grau de heterogeneidade no interior da economia nacional” (Mattoso e Pochmann, 1998, p. 224).

A estrutura produtiva do país passa por transformações, com o capital estatal declinando, passando a exercer um papel menor e, ao mesmo tempo, subalterno ao “capital nacional” e, por meio da privatização das empresas estatais, aumentando a participação do capital estrangeiro. Entretanto, “a maior internacionalização da economia nacional não parece ocorrer, todavia, com o nível necessário de ampliação do parque produtivo” (Ibid). Verifica-se que os investimentos não conseguem superar os patamares médios dos anos 80, além do que há uma elevada dificuldade na participação no comércio mundial, num contexto de integração passiva e subalterna do país na denominada globalização, capaz de provocar um novo movimento de reconcentração de poder e riqueza, pois, a política de abertura comercial, assim como a desregulação financeira “produzem, na forma com que são conduzidas, a quebra ou fragilização de bancos e empresas impossibilitados de se ajustarem ao novo ambiente competitivo, o que estimula a absorção por grandes grupos econômicos nacionais ou estrangeiros” (Ibid, p. 225).

A política econômica brasileira nos anos 90 esteve sempre em acordo com os pressupostos do neoliberalismo e, conseqüentemente também, com o consenso de Washington. Fundamentalmente, este foi o caso do Plano Real, originalmente concebido com a finalidade de colocar fim ao longo processo inflacionário da economia brasileira. Este Plano

macroeconômica pela adoção de planos monetários que atrelassem as moedas nacionais ao dólar e de políticas monetárias, creditícias e fiscais contracionistas. Um dos pontos centrais seria a questão do ajuste fiscal, que deveria ser obtido por meio de um superávit primário. A reforma dos sistemas de previdência social e a reforma administrativa seriam fundamentais para alcançar essa meta. 2) Introdução de reformas estruturais visando a abertura das economias nacionais, o que implicava reduções de tarifas e desregulamentação dos mercados financeiro e de capitais. 3) Redução da presença do Estado na economia, centrada em um vasto programa de privatização das empresas estatais. Considerava-se que só depois de implementado esse conjunto de reformas seria possível retomar o crescimento de maneira mais sustentada. Considerava-se também que, para implementar programas dessa natureza, seriam precisos governos estáveis e com larga base de sustentação política e social, pois os ônus das reformas seriam pesados para o grosso das populações dos países latino-americanos” (Corsi, 1999, p. 16).

garantiu dois mandatos para Fernando Henrique Cardoso, estimulou, inicialmente, a entrada de dólares no país, pois o governo manteve a moeda nacional sobrevalorizada ante a norte-americana, “criando uma situação de artificial valorização da moeda brasileira” (Corsi, 1999, p. 18).

Apesar de inicialmente o impacto do real ter sido positivo, pois além de haver baixado a inflação, a economia cresceu de 1994 para 1995, subindo também a taxa de investimento. Além disso, inicialmente o Real estimulou o crescimento dos salários e o aumento do consumo das camadas de renda mais baixa. O curto período de expansão do Real aumentou as dívidas interna e externa, o resultado foi que a rolagem das mesmas aprofundou o processo de desmonte do Estado.

Entretanto, gradativamente o Plano Real foi se deteriorando e revelando suas fragilidades, no que foi sendo corroborado por fatores externos, como “a crise do México, em fevereiro de 1995, [que] mostrou as debilidades dos planos de estabilização baseados em âncoras cambiais, sujeitos a profundos desequilíbrios externos, fruto, principalmente, do incremento das importações e do declínio das exportações” (ibid). O fato é que a opção adotada pelo governo para se adaptar e se integrar na “nova ordem”, conduziu o Brasil a uma realidade declinante, em pouco tempo a economia que vinha obtendo superávits comerciais passou a experimentar graves desequilíbrios externos. “De um superávit de cerca de 10 bilhões de dólares em 1994 passamos a um déficit de 3,35 bilhões em 1995, atingindo as cifras de 8,37 bilhões e 6,437 bilhões em 1997 e 1998 respectivamente” (Ibid).

O período entre 1993 e 1997, as exportações subiram 37%, contra um aumento de 143% das importações. Nesse sentido, afirma que: “a partir de 1995, o país passou a apresentar saldos negativos crescentes na balança comercial, depois de doze anos seguidos de superávits, assim como o déficit em conta corrente, de apenas 0,3% do PIB em 1994, passou para 4,2% em 1997” (Camargo, 1999, p. 36).

O Produto Interno Bruto (PIB), que entre 1940 e 1989, havia apresentado uma expansão média anual de 7,5%, nos anos 90, apresentou um desempenho muito aquém, pois, não ultrapassou a média de 2,2%. Enquanto que a ocupação total cresceu apenas 1,5% e o emprego formal (assalariado com carteira assinada) foi reduzido à média de 1,2% ao ano, nos anos 90. Sendo que entre 1940 e 1989, ocorreu uma elevação média de 2,0% da ocupação total e um crescimento médio anual de 5,4% do emprego formal. Nos anos 90, apesar do esforço do Estado e das empresas para elevar a competitividade, a produtividade total do trabalho foi medíocre, com uma variação média de 0,7% ao ano, contra uma variação média de 5,3% do período 1940 a 1989. Entretanto, nos anos 90 a produtividade do trabalho assalariado formal, apresentou um crescimento médio anual de 3,4%, portanto, acima do crescimento médio de 2,0%, verificado no período 1940-1989 (Pochmann, s/d, p.1).

O Produto Interno Bruto (PIB) em 1997 foi apenas 17% maior que o de 1989, o que corresponde a um aumento proporcional ao crescimento da população, sendo que nesse período o produto por habitante cresceu apenas 4%. No mesmo período, verifica-se que houve uma redução de 8% no emprego formal do setor privado, pois em 1989, esse setor empregava 19,0 milhões de pessoas em regime de CLT, em 1997 esse número caiu para 17,5 milhões de pessoas. Portanto, em oito anos houve uma redução de 1 milhão e 500 mil postos de trabalho no setor formal privado (Baltar, 1998, p. 2).

Nos anos 90, verifica-se a configuração estrutural do desemprego em massa e da redução do emprego formal, assim como a evolução do trabalho precário, parcial e temporário, que se acentua à medida que se verifica um baixo crescimento econômico²³. Nessa década, com uma baixa expansão do PIB, o capital desenvolveu formas para conter o

²³ Segundo o PNAD-96, o número de pessoas ocupado, que exercem atividades fora da agricultura é 50,4 milhões. Sendo que o setor privado responde por 17,5 milhões de empregos formais. Havia, naquela ocasião, no meio urbano, 10,8 milhões de pessoas que, segundo a pesquisa trabalhavam por conta própria. Segundo a pesquisa havia 2,0 milhões de empregadores e 1,4 milhão que trabalhavam sem remuneração. "O emprego sem carteira de trabalho ocupou 8,3 milhões de pessoas, bastante mais que o setor público que empregou 5,3 milhões de pessoas e que o serviço doméstico remunerado que ocupou 5,0 milhões de pessoas" (Baltar, 1998, p. 3).

nível de emprego, ao mesmo tempo em que elevou a produtividade do trabalho. Afinal, a reestruturação produtiva promoveu a redução de 2,5 milhões de empregos nos principais setores da economia brasileira, garantindo ganhos de produtividade, à medida que a produção cresceu apenas 2,2% em média. Os anos 90, ao contrário do que pressupõe o Ministério do Trabalho, com suas denominadas Políticas Públicas de Trabalho e Renda (PPTR), revelaram a “incapacidade do país para gerar emprego e renda, é que a taxa de desemprego, com a recuperação da economia, não retornou ao patamar vigente antes da recessão [dos anos 80], e atualmente a taxa de desemprego aberto já está em 8%...” (Ibid, p. 3).

Portanto, os números revelam que a política econômica dos anos 90, ao seguirem o receituário neoliberal do FMI, do BIRD e do BID, colocou o país na contra-mão do crescimento econômico, gerando desemprego, precarização e miséria para a maioria da classe-que-vive-do-*seu*-trabalho. Registre-se ainda, que apenas uma reduzida parcela dos trabalhadores, conseguem inserir-se em empregos formais que são mais exigentes em termos de qualificação profissional. Essa constatação reforça a noção de heterogeneidade do processo de reestruturação produtiva, que no caso específico da formação profissional revela-se extremamente contraditório, ao contrário do que faz crer a ideologia da empregabilidade expressa nas políticas de formação profissional, principalmente as do PLANFOR.

No processo de reestruturação produtiva a ordem instaurada pelo capital e pelo Estado neoliberal, permite a um segmento minoritário da classe-que-vive-do-*seu*-trabalho (categorias ou frações de categorias profissionais), através da prática sindical neocorporativa obter ganhos por meio da participação nas comissões tripartites e paritárias, como ocorre, por exemplo, no PLANFOR, no PBQP e no PACTI, porém, para o conjunto da classe esse processo é perverso pois, “sataniza” as condições de existência, intensificando a precarização, fragmentação e degradação da vida. Tumolo, analisando o processo de subsunção do trabalho à lógica do capital, no processo de reestruturação produtiva que vem ocorrendo no Brasil,

estabelece uma análise crítica à literatura que desenvolve uma análise na perspectiva de mostrar que o processo de reestruturação produtiva no Brasil é conservador, afirmando que:

Trata-se, portanto, da *ordem do trabalho* subordinada à *ordem do capital* e não da desordem do trabalho como vêm defendendo vários autores. Sob a ordem do capital, a ordem do trabalho não pode ser outra senão a necessária busca das formas mais eficientes de explorar a classe trabalhadora. Por esta razão, o processo de reestruturação produtiva em curso no Brasil não pode ser caracterizado, conforme vêm fazendo muitos de seus estudiosos que até têm uma postura crítica, como o de uma *modernização conservadora*, na suposição de que existiria uma *modernização progressista* em favor dos trabalhadores e do conjunto da sociedade. Tais estudiosos assim o consideram porque suas pesquisas evidenciaram que a modernização produtiva no Brasil tem resultado num processo de degradação do trabalho em todos os seus aspectos. Ora, esta é a *lógica do trabalho* subsumida pela *lógica do capital*. Toda modernização produtiva do capital tem a finalidade de conservar, preservar e ampliar a acumulação capitalista baseada na exploração da força de trabalho e, nesta acepção, toda modernização do capital é conservadora. Por isso, não tem consistência a idéia de uma suposta *modernização progressista* no âmbito da *ordem do capital*. Aliás, tais adjetivos são inapropriados, uma vez que se trata de *modernização capitalista*, sem qualquer adjetivação (Tumolo, Paulo Sérgio. s/d, p. 9).

Portanto, sob a lógica e a ordem do capital, ao trabalho subsumido a este, não resta outra coisa senão a precarização e a degradação das condições de existência. A reestruturação e a flexibilização só podem interessar ao capital, pois, visam exatamente a conservação, manutenção e perpetuação de sua ordem. Ao trabalho, deveria interessar a superação e destruição dessa ordem, ou seja, do ponto de vista da crítica radical, ao trabalho só interessa a emancipação humana.

DA RELAÇÃO ENTRE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

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 há 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 pedagogia do “*aprender a aprender*” – os trabalhadores não soubessem aprender, pensar e ser. Essa

ideologia explícita 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 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.

2.1. 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:

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).

2.2. 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 (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.²³

2.3. A 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

²³ 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).



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) 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” (Tanguy & Ropé, 1997, p. 16). Eis, a definição apresentada pelo dicionário:

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 sequência, 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 revigoramento no contexto da reestruturação produtiva, sob a égide do neoliberalismo e do toyotismo.²⁴

²⁴ Usamos o termo revigoramento e não retomada, na acepção de Newton Duarte (2001: p. 29) na análise que faz do lema “aprender a aprender”.

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 Larousse, 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 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.

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).²⁵

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 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).

²⁵ Esse texto foi capturado eletronicamente, razão pela qual, a paginação não corresponde à publicação original



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 pessoais²⁶ – 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.

²⁶ Ver anexo 1.

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*”. Acharmos 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.²⁷

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:

²⁷ Ver anexo 2.



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).

2.4. 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.²⁸ 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

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



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.

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 econometristas, 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 idéia 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 supõe 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 sustentam 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 revigoreamento 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 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 nexa 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 norteia 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.

2.5. 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*.²⁹ 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

²⁹ Vale dizer, posteriormente, que a MINSEPLAN incorporou esta concepção ao PLANMI. Nesse sentido, foram concebidos os três perfis básicos de formação no último capital.

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).

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 se quer 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

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



segundos caía para 0,6% (Jornal do Brasil, Apud Franco, 1998: 196)³⁰. 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.).

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

³⁰ 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

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.³¹ Considero importante o esclarecimento sobre as pessoas -

³¹ 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

intelectuais orgânicos - na verdade, técnicos que 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.³²

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 é equipar as escolas e instrumentalizar a sociedade, ou seja, implementar um sistema nacional de avaliação. Afinal, nascia aí o chamado ENEM e o PROVAO, numa lógica em que “o programa de controle de qualidade, que deve seguir um

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. 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).

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 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 sequência 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.³²

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.

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



2.6. 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.³³

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

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

³⁴ 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.

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 consequências 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.

2.6.1. 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 consequências 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).

2.6.2. 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”.³⁵ 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 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,

³⁵ Ibid. p. 24.



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.³⁶ 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.

2.7. 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 de 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.

³⁶ 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 sequência de uma série de programas desenvolvidos no âmbito do governo³⁷, 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 infra-estrutura 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.).

³⁷ 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.



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, 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”.³⁸

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.

2.7.1. Das articulações entre o MEC e o MTb

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.³⁹

³⁸ 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.

³⁹ 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.

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 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.⁴⁰ É no bojo da implementação desses projetos que o governo implantou a reforma da educação

⁴⁰ 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. Utiliza-se neste trabalho o que consta da resolução n. 194/98 do CODEFAT, ou seja, Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador.



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 recrudescceu-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).

2.7.2. 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.⁴¹

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.

⁴¹ 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).

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.).

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 contrassenso, 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, trazem 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: básico⁴², 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

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



nível técnico só será válido mediante a 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 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.

No próximo capítulo procederemos à análise da Educação Profissional no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, ou seja, do PLANFOR, para a qual consideramos importantes as informações contidas nesse capítulo que ora se encerra, sobretudo, as perspectivas das instituições classistas e do Estado sobre essa questão.

O PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR - PLANFOR

O PLANFOR foi instituído em 1995 e implementado a partir de 1996, nos termos da Resolução 126/96 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT) e é desenvolvido pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego - SPPE⁴⁶, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Essa Secretaria tem como objetivo central formular, promover e coordenar as políticas públicas de educação profissional.

O PLANFOR é um programa concebido pelo governo como um instrumento de política pública de qualificação profissional, que deve ser desenvolvido de forma articulada e integrada com outros programas e projetos financiados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)⁴⁷ ou por outros fundos públicos.

Portanto, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) insere-se no conjunto das denominadas Políticas Públicas de Trabalho e Renda (PPTR)⁴⁸, que são

⁴⁶ Até 1999 essa Secretaria era designada como Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR. Esse fato pode gerar uma certa confusão, dando a impressão de serem a SPPE e a SEFOR Secretarias distintas. Na verdade são a mesma coisa, apenas mudou o nome. O mesmo se aplica ao Ministério que até 1999 era designado como Ministério do Trabalho – MTb e mudou para Ministério do Trabalho e Emprego – MTE.

⁴⁷ O Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT) foi criado em cumprimento à determinação constitucional (artigo 239, da C.F.) e regulamentado pela lei 7.998/90, agregando o patrimônio do PIS/PASEP e de parte da arrecadação da contribuição sindical compulsória. A lei 7.998/90 em seu artigo 11 estabelece como fontes de recursos do FAT: contribuições sociais do setor público e do setor privado, incidentes sobre faturamento das empresas (PIS, PASEP), além de multas sobre encargos devidos, juros e correção monetária de empréstimos. O patrimônio do FAT é estimado, aproximadamente, em torno de 35 bilhões de reais e é administrado pelo CODEFAT, que é um conselho paritário e tripartite, com representantes do governo, dos empresários e dos trabalhadores.

⁴⁸ Integram o conjunto do denominado SPTR os seguintes programas: Seguro Desemprego, Serviço de Intermediação Nacional de Emprego - SINE, Cadastro Nacional de Informações Sociais - CNIS, Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - CAGED, Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR, Programa de Geração de Emprego e Renda - PROGER, Programa de Geração de Emprego e Renda para a Área Rural - PROGER RURAL e Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF.

desenvolvidas pelo governo federal e financiadas com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). As ações e programas desenvolvidos com recursos desse Fundo dependem da aprovação do Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), um órgão **tripartite e paritário**⁴⁹, composto por representantes do governo, dos empresários e dos trabalhadores, ou seja, das Centrais Sindicais.

Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) o objetivo do PLANFOR é qualificar ou requalificar a força de trabalho, especialmente os setores que tradicionalmente tiveram dificuldades para se qualificar, como os desempregados de baixa escolaridade, os afetados pela reestruturação produtiva e os que estão fora do mercado de trabalho formal. O PLANFOR visa “atender a diversidade social, econômica e regional da PEA, superando o viés branco, masculino, urbano-industrial presente na oferta tradicional de formação” (Brasil, 1999d, p. 8).

Para o Ministério do Trabalho e Emprego, os recursos do FAT devem privilegiar a qualificação de “... pessoas mais vulneráveis econômica e socialmente, levando em conta situação de pobreza, baixa escolaridade, raça/cor, sexo, necessidades especiais e outros fatores de discriminação no mercado de trabalho” (Ibid). Portanto, segundo o MTE/SPPE, o objetivo do PLANFOR é elevar o nível de *empregabilidade* desse segmento que historicamente teve muitas dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, principalmente, por não conseguir se qualificar. A *empregabilidade*, segundo o MTE/SPPE, é um conceito que se caracteriza como:

⁴⁹ O conceito de *tripartismo* refere-se à composição dos Conselhos e/ou Comissões com representação do governo, dos empresários e dos trabalhadores, enquanto que *paritário* designa não haver diferenciação numérica na representação. O *paritarismo* é uma “doutrina política, que orienta a participação dos sujeitos sociais e políticos, através de suas representações igualmente contempladas, em conselhos e/ou comissões, que têm por objetivo discutir, encaminhar e acompanhar a implementação de políticas públicas e sociais. O paritarismo entende que os conselhos e/ou comissões são espaços de participação fundamentais na construção de um bem coletivo ou de uma regra de interesse geral. No plano político e ideológico, pode, entretanto, representar o arrefecimento das contradições subjacentes à execução de planos sociais e de projetos institucionais ou classistas em disputa. Na gestão da formação profissional no Brasil, tem-se buscado empregar o paritarismo, através de dispositivos como o CODEFAT (Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador) e das Comissões Estaduais e Municipais do Trabalho e Emprego, nos quais têm assento os representantes do capital, do trabalho e do Estado” (FIDALGO, F. Paritarismo. In FIDALGO, F. e MACHADO, L. (Editores). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: UFMG/NETE, 2000, p. 236).

a) aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego; b) aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade; c) elevação da produtividade, da competitividade e renda (Brasil, 1999b, p. 39).

A implementação do PLANFOR se deu através da consolidação gradativa de dois mecanismos, que foram: 1) os Planos Estaduais de Qualificação (PEQs), que são executados pelos governos estaduais e 2) as Parcerias Nacionais e Regionais (PARCs), celebradas com entidades não governamentais, cujas ações são complementares às dos PEQs, visando assegurar a consolidação do PLANFOR. Os PEQs e as PARCs são geridos pelo MTE/SPPE (antigo MTb/SEFOR), sob homologação e deliberação do CODEFAT. A integração e articulação desses dois eixos resultam nos projetos: avanços conceituais e articulação institucional. A implementação dos PEQs e das PARCs seguiram a orientação das diretrizes de participação, descentralização e fortalecimento da capacidade de execução local.

Segundo o MTE/SPPE, os dois mecanismos principais na implementação e consolidação do PLANFOR, envolvem uma cadeia estratégica e operacional que articula o Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), as Secretarias Estaduais do Trabalho (STbs), os Conselhos Estaduais do Trabalho (CETs), as Comissões Municipais do Trabalho (CMTs), Entidades Parceiras e toda a Rede de Educação Profissional (Sistema S, Escolas Técnicas Federais e Estaduais, Escolas Sindicais etc.).

3.1. A crítica do MTE/SPPE à “antiga institucionalidade”

A antiga Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), atual SPPE, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), redigiu diversos documentos afirmando,

categoricamente, que o PLANFOR representa uma inovação em termos de educação profissional, quando comparado à “antiga institucionalidade”.⁵⁰

Na perspectiva da SEFOR e, posteriormente, da SPPE, a “antiga institucionalidade” representa a política de educação profissional que se configurou no contexto do Estado populista, que tutelava as relações capital x trabalho, tendo como paradigma de organização e gestão da produção o “taylorismo-fordismo tropicalizado”, que promovia uma industrialização substitutiva de importações. Nesse sentido, afirma-se que:

... ainda que tropicalizados, os componentes do fordismo implementados permitiram às empresas, em especial à indústria nascente, funcionar, sem grandes percalços, com o trabalhador quase analfabeto saído ou expulso da economia rural em desintegração. Houve até, segundo alguns estudiosos, uma certa “qualificação” dos trabalhadores nesse processo, de passagem quase direta da roça para a fábrica, pelo menos no que diz respeito a códigos de vivência urbana, familiarização como novos equipamentos, processo e produtos (Brasil, 1999a, p. 10).

Segundo a visão do Ministério do Trabalho, expresso nos documentos da SEFOR, bem como, posteriormente da SPPE, a “antiga institucionalidade” consolidou no país, após a década de 1940, um sistema de Educação Profissional marcado pela dicotomia entre educação geral e profissional, herança das origens do Ensino Profissional, que remonta aos tempos do Brasil Colônia e, principalmente, às instituições criadas na primeira metade do século XX. Os princípios reguladores da Educação Profissional que se desenvolveu após a década de 1940, ou seja, a denominada “antiga institucionalidade”, consolidou o dualismo do sistema educacional, estabelecendo “de um lado, para as elites e classe média, a formação generalista, acadêmica e propedêutica ao ensino superior; de outro, para quem precisava trabalhar logo, a formação profissional, inclusive substitutiva à educação básica não completada” (Ibid, p. 10).

Engendrou-se então a organização de instituições nacionais de caráter privado, porém, mantidas com recursos públicos que eram arrecadados de forma compulsória através

⁵⁰ Considera-se como “antiga institucionalidade” o conjunto de leis, normas, organizações, sistemas, processos, atores e agentes de educação profissional, que se funda no denominado “fordismo tropical”, que remonta à década de 1940, passando pelas sucessivas reformas no âmbito da legislação educacional, que antecederam a configuração legal instaurada nos anos 90.

de descontos nas folhas de pagamento. Foi dessa forma que se consolidaram as organizações do sistema “S”, ou seja, SENAI, SENAC (assim como seus pares sociais SESI e SESC), SENAR, SENAT, SEBRAE e também as Escolas Técnicas Federais.

Os documentos do Ministério do Trabalho e Emprego que fundamentam, teórica e metodologicamente o PLANFOR, questionam a concepção pedagógica da “antiga institucionalidade”, afirmando que a mesma se limitava à oferta de cursos, muitas vezes, isolados e estanques, com vistas a adestrar os aprendizes para a realização de tarefas/operações fragmentadas. Os modelos tradicionais de Educação Profissional, consolidados na “antiga institucionalidade”, não estavam preparados para desenvolverem o perfil da qualificação profissional exigida no contexto da reestruturação produtiva, “que vai além do simples domínio de habilidades motoras e disposição para cumprir ordens, incluindo também ampla formação geral e sólida base tecnológica” (Ibid., p. 14). Nesse sentido, afirma-se que tais modelos:

...Estavam preparados para ministrar uma formação única, sólida até, para um bom e estável emprego; não para a mudança, a flexibilidade, a polivalência cobradas pelo setor produtivo. Sabiam disciplinar para a assiduidade, pontualidade e obediência; não para a iniciativa, o imprevisto, a decisão e a responsabilidade (Ibid.).

Portanto, para o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e para a sua Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), a “antiga institucionalidade” de qualificação profissional existente no país, antes do advento do PLANFOR, possuía uma visão tradicional que visava o adestramento do trabalhador para o exercício de ocupações simples, numa organização produtiva denominada de “fordismo tropical”. Com o desencadeamento da reestruturação produtiva no país, introduz-se novos métodos de racionalização da produção, como a organização da empresa integrada e flexível, mudou-se o perfil de trabalhador exigido pelo mercado, de tal forma que o “modelo” de qualificação da “antiga institucionalidade”

tornou-se arcaico e obsoleto. Portanto, foi necessário, o desenvolvimento de uma “nova institucionalidade” de formação profissional.

3.2. A emergência da “nova institucionalidade”

O Ministério do Trabalho e Emprego visa desenvolver com o PLANFOR uma *nova institucionalidade* de educação profissional no país, voltada para a “...necessidade de mobilização, articulação, integração e reorientação de toda capacidade instalada no país, com foco na *formação massiva do cidadão produtivo*”⁵¹ (Brasil, 1999b, p. 27). Isso porque, segundo o MTE/SPPE, haveria a necessidade de superar a “antiga institucionalidade” que estava voltada para a formação do trabalhador exigido pelo “fordismo tropical”. Afinal, no contexto da reestruturação produtiva, “não basta mais que o trabalhador saiba ‘fazer’; é preciso também ‘conhecer’ e acima de tudo, ‘saber aprender’” (Brasil, 1999a, p. 14).

O Ministério do Trabalho e Emprego e a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (MTE/SPPE) consideram sintomático que, ao necessitar de trabalhadores com este novo perfil de qualificação que exige “padrões globais de competências básicas, como leitura, escrita, raciocínio, ou de novas habilidades como iniciativa, liderança, autocontrole”, o setor produtivo tenha “acordado para a realidade de fábricas inteiras tocadas por analfabetos” (Ibid). Nesse contexto, a educação – básica e profissional – voltada para o desenvolvimento das competências e habilidades, deixa de ser um problema acadêmico, tornando-se questão vital para o setor produtivo. Porém, caberá ao Estado, através do Ministério do Trabalho e Emprego, com recursos do FAT, desenvolver uma *nova institucionalidade* que qualifique a força de trabalho exigida pelo capital no contexto da reestruturação produtiva.

⁵¹ Para o secretário da antiga SEFOR, atual SPPE, “*cidadão produtivo* é aquele que é capaz de apreender e gerir uma realidade que tem como regra a transitoriedade permanente. É o cidadão capaz de localizar-se e empreender-se a si próprio, na economia e na sociedade em permanente transformação” (MEHEDEFF, Nassim G. *O Globo*, 9 de outubro de 1996).

O PLANFOR é considerado pelo MTE/SPPE como “um projeto para o desenvolvimento sustentado” (Brasil, 1999b, p. 27). Ou seja, o desenvolvimento institucional de uma política de formação da força de trabalho, capaz de responder às necessidades do setor produtivo no contexto da produção flexível e globalizada. Considera-se que, a partir das décadas de 1970 e 1980, propagou-se pelo mundo, principalmente nos países desenvolvidos, formas flexíveis de gestão e organização da produção, entrando “em pauta novidades e inovações trazidas por modelos supostamente mais adequados a esses desafios, como o ‘italiano’, o ‘sueco’ e o ‘japonês’” (Ibid., p. 14). O MTE/SPPE, parte do pressuposto que o paradigma da produção flexível entrou definitivamente no Brasil a partir de 1990, com o desenvolvimento por parte do Estado de “uma política industrial que trouxe uma série de pressões sobre o setor produtivo, como o fim do protecionismo, a abertura de fronteiras e até um código do consumidor” (Brasil, 1999b, p. 11).

Portanto, para o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com o desenvolvimento da produção flexível no Brasil, emergiu-se a necessidade de colocar ênfase na “*formação massiva do cidadão produtivo*”, para que este seja capaz de apreender e gerir a realidade, cuja regra é a transitoriedade e mutação permanente. Para o MTE/SPPE o *cidadão* tem que ser capaz de *empreender-se a si próprio*. Nesse sentido, o MTE parte do pressuposto que no contexto da reestruturação produtiva a qualificação profissional passa a ter como dimensão a *noção de competência*, que:

Mais do que um ‘estoque de saberes’ – ‘saber-fazer’, ‘saber-ser’ – aplicáveis ao trabalho, a qualificação passaria a incluir, necessariamente, a capacidade de enfrentar o imprevisto e o imprevisível, de ir além do domínio de tarefas prescritas (...). Ou seja, 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, 1999b, p. 18).

Após referir-se às transformações ocorridas no setor produtivo, às inovações tecnológicas e ao processo de reestruturação das empresas, aos novos métodos de gestão, à

abertura comercial e ao acirramento da concorrência internacional, os documentos da antiga SEFOR e, posteriormente, da SPPE/MTE, fazem assertivas acerca da qualificação exigida no contexto da produção flexível. A conclusão é que nesse processo o mercado passa a requisitar um “novo perfil” de trabalhador, estabelecendo novas exigências para a qualificação, cuja dimensão é a construção de competências. O Ministério do Trabalho aborda essa questão da seguinte forma:

Valorizam-se, nesse contexto, 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 (Ibid).

Nesse sentido, a questão da baixa escolaridade da força de trabalho também é objeto de preocupação. Constata-se que no final da década de 1980 “38% dos trabalhadores brasileiros possuíam no máximo o antigo curso primário completo (4ª Série do 1º Grau) e apenas 15,4% tinham concluído o 2º Grau” (Brasil, 1995b, p. 9).

Essa situação é considerada extremamente grave, pois, verifica-se que no ensino básico, apesar de uma relativa melhoria quantitativa, persiste um fraco desempenho e alto grau de seletividade, com altas taxas de evasão e repetência. Sendo que, apenas 30% dos jovens de 15 a 19 anos matriculam-se no ensino médio.

No ensino superior, quando se compara a outros países de industrialização recente, o percentual brasileiro é também considerado baixo. Nesse sentido afirma-se que:

...Entre 1984 e 1987, na Coreia, Taiwan e Japão, as matrículas no ensino superior representam, respectivamente, 3,6%, 2% e 2% da população total, enquanto no Brasil, ainda hoje, está em torno de 1%, ao mesmo percentual apontado nas estatísticas educacionais dos anos 60 (Ibid).

O pressuposto do MTE/SPPE é que o desemprego seria consequência da ausência de *empregabilidade*, ou seja, a baixa escolaridade e a desqualificação dos trabalhadores, que

desta forma não possuem as *atitudes, habilidades e competências* exigidas pelo mercado, num contexto de intensa competição internacional, uma verdadeira guerra de mercado, que estaria sendo vencida pelos países que possuem trunfos e armamentos especiais. Nesse sentido, o Secretário da antiga SEFOR, atual SPPE, afirma que:

Um desses trunfos, comum a todos os países que estão vencendo a batalha, é a qualificação de seus 'exércitos produtivos'. Nossos vizinhos do Mercosul, como Chile, Uruguai, Argentina e Paraguai, por exemplo, contam com uma força de trabalho de seis a oito anos de escolaridade completa. (...) Nessa guerra que envolve novos e antigos competidores, o Brasil entra com um exército formado por 70 milhões de pessoas, com 3,5 anos de estudo em média, e com 20% de analfabetos declarados ou funcionais – um verdadeiro exército de Brancalcione (Mehedeff, N. *O Estado de São Paulo*, 19 de agosto de 1996).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD-95, que no universo de 69,2 milhões de trabalhadores que compunham a População Economicamente Ativa – PEA ocupada na época, a escolaridade era extremamente baixa, pois, um percentual equivalente a 34% tinha menos de quatro anos de instrução, ou seja, de escolaridade. Sendo semi-analfabetos ou, para usar um termo em voga em tempos de neoliberalismo, eram analfabetos funcionais. O PNAD-95 também constatou que outros 33% da PEA possuíam entre quatro e sete anos de estudo, ou seja, 67% da PEA ocupada não possuíam o antigo primeiro grau (Brasil, 1997, p. 7).

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) reconhece que dos 69,2 milhões de trabalhadores que compõem a PEA, cerca de 20% são analfabetos. Segundo o MTE/SPPE, do total da PEA “aproximadamente 65% se encontra na faixa etária de 15 a 39 anos de idade, ou seja, em plena idade produtiva e com elevado potencial de empregabilidade, cuja realização, no entanto, esbarra na baixa escolaridade e falta de qualificação profissional” (Ibid., p. 7). Razão pela qual também se faz a seguinte justificativa: “*educação profissional, embora por si não crie empregos, é um componente essencial da empregabilidade de jovens e adultos*” (Brasil, 1996b, p. 2).

trabalhador Uma vez posto o problema, o Ministério do Trabalho e Emprego passará a atuar no sentido de “implementar políticas públicas de apoio ao trabalhador”, para tanto, afirma-se que “é necessário que o aparelho do Estado seja moderno e eficiente” (Brasil, 1999c, p. 10).

Na lógica do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), no processo de reforma e “modernização” do Estado, visando torná-lo mais eficiente, o papel que lhe cabe é o de aprimorar a

...gestão dos programas e atividades sob sua responsabilidade, especialmente aqueles executados pelas suas unidades descentralizadas ou em convênio com os governos estaduais e municipais. Nesse sentido (...) vem desenvolvendo um grande esforço de reorganização institucional e realizando pesados investimentos no desenvolvimento de uma ampla base de informações relativas à área trabalho (Ibid., p. 11).

Para o MTE/SPPE, esses investimentos justificam-se, pois, o objetivo principal do PLANFOR é garantir aos trabalhadores o direito à *empregabilidade*, conceito que como vimos é entendido como a capacidade que o indivíduo - *cidadão produtivo* - deve possuir para conseguir um emprego, ou manter-se empregado, ou ainda, inventar formas criativas e empreendedoras para obter e elevar a sua renda, em uma realidade econômica e social, cuja marca são as permanentes transformações. Trata-se então de “valorizar” a força de trabalho, aumentando seu nível de escolaridade e qualificação, preparando-a para enfrentar os desafios colocados pelas inovações tecnológicas e pelas novas formas de gestão e organização da produção e do trabalho, que se disseminaram pelo Brasil nos anos 90.

Nesse sentido, o MTE propõe para si, através do PLANFOR, o objetivo de qualificar e requalificar – 15 milhões de pessoas, ou seja, 20% da PEA por ano - portanto, a lógica oficial é que a “mão-de-obra” qualificada ou requalificada, após adquirir as “habilidades básicas, específicas e de gestão”, ou seja, as atitudes, habilidades e competências exigidas pelo mercado, estaria, finalmente em condições de *empregabilidade*. Nesta lógica, o desemprego possui como única determinação a baixa escolaridade e a desqualificação do

trabalhador. Portanto, a ideologia oficial anula todas as determinações políticas, econômicas e sociais sobre o desemprego, até mesmo, para responsabilizar o indivíduo pela sua baixa empregabilidade.

O objetivo principal do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através do PLANFOR, é agir no sentido de reduzir os diversos descompassos existentes entre o mercado e as relações de trabalho no Brasil. Entre esses referidos descompassos situa-se o problema da qualificação da força de trabalho, pois, segundo o MTE/SPPE, observa-se um

...descompasso entre a demanda e a oferta de mão-de-obra qualificada. As vagas ofertadas pelo mercado, em razão da expansão de atividades que adotam novas tecnologias e novas técnicas gerenciais, em geral não podem ser ocupadas pelos trabalhadores oriundos de atividades cadentes. As novas tecnologias que viabilizam a inserção competitiva são intensivas em conhecimento polivalente, enquanto a mão-de-obra que procura colocação é, em geral, especializada em tarefas que não mais existem, ou então é pouco qualificada. Essa situação gera desemprego estrutural (Ibid., p. 9).

O PLANFOR é considerado um dos 42 projetos prioritários do governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo documentos oficiais, esse governo tem um “projeto de desenvolvimento com justiça social” – apesar do Plano Real, obstar o crescimento econômico – “garantindo absoluta prioridade à educação básica, superior e profissional” (Brasil, 1997b, p.14). Não deixa de ser impressionante que um governo extremamente comprometido com o consenso de Washington tenha esta presunção, ainda mais quando afirma que:

Na área da educação profissional, o projeto social do atual governo destaca explicitamente o PLANFOR, por representar ‘uma forma inovadora de atuação do Estado na área de qualificação e treinamento... constituindo um instrumento para elevar a produtividade do trabalho, entendidos como direitos do trabalhador’ (Brasil, 1999b, p. 35).

O MTE/SPPE afirma categoricamente que o objetivo do PLANFOR é “mobilizar e articular, gradualmente, toda a capacidade e competência da educação profissional disponível no país, de modo que se alcance, a partir de 1999, capacidade de qualificar e requalificar, anualmente, pelo menos 20% da PEA” (Brasil, 1996c, p. 7).

Portanto, o PLANFOR tem como objetivo o atendimento prioritário “à qualificação e requalificação profissional de *desempregados, beneficiários do seguro-desemprego, trabalhadores sob risco de perda do emprego e outras populações em risco ou desvantagem social*” (Brasil, 1999b, p. 39). No período 1996-98 o PLANFOR desenvolveu 14 programas nacionais voltados para o atendimento de categorias profissionais, que segundo o MTE, possuem características que se encaixam no perfil do público alvo do programa.⁵²

Em 1998, com a publicação da Resolução 194 do CODEFAT⁵³, que serve como baliza do PLANFOR para o período 1999-2002, afirmou-se novamente a ação prioritária do PLANFOR voltada para um público com condições precárias de existência. Esta Resolução visou explicitar melhor quem é o público alvo, nesse sentido, em seu artigo 4º afirmou que:

A população alvo do PLANFOR, prioritária para fins de aplicação de recursos do FAT, compreende os seguintes segmentos da PEA urbana ou rural: a) **peçasas desocupadas**, principalmente as beneficiárias do seguro-desemprego e candidatas a primeiro emprego; b) **peçasas sob risco de desocupação**, em decorrência de processos de modernização tecnológica, privatização, redefinições de política econômica e outras formas de reestruturação produtiva; c) **pequenos e microprodutores**, principalmente peçasas beneficiárias de alternativas de crédito financiadas pelo FAT (PROGER, PRONAF e outros); d) **peçasas que trabalham em condição autônoma, por conta própria ou autogestionada**, e em atividades sujeitas a sazonalidades por motivos de restrição legal, clima, ciclo econômico e outros fatores que possam gerar instabilidade na ocupação e fluxo de renda (Brasil, 1999d, p. 51-2).

Este mesmo artigo da Resolução 194, que define o público alvo do PLANFOR, traz, ainda, um parágrafo reforçando que o objetivo do mesmo é o atendimento prioritário às peçasas com maior vulnerabilidade social, ou seja:

Em qualquer das categorias indicadas, terão preferência de acesso aos programas do PLANFOR peçasas mais vulneráveis economicamente e socialmente, definindo-se o grau de vulnerabilidade em função da combinação de atributos que possam implicar desvantagem ou discriminação no

⁵² São os seguintes Programas Nacionais, desenvolvidos no período: artesanato e desenvolvimento comunitário; assentamentos e comunidades rurais; bancários e outros trabalhadores do setor financeiro; conscritos das Forças Armadas; detentos e egressos do sistema penitenciário; indústria da construção; jovens em situação de risco social; pesca; peçasas portadoras de deficiências; portuários; saúde; serviços pessoais; servidores da administração pública; turismo. Ver *Plano Nacional de Educação Profissional*: termos de referência dos programas de educação profissional. Brasília: FAT/CODEFAT, 1996, p. 9.

⁵³ Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego, esta Resolução aperfeiçoou e consolidou a concepção do PLANFOR, em relação à Resolução anterior, a 126 que vigorou no período 1996-98.

mercado de trabalho, bem como, dificultar o acesso dessas pessoas a outras alternativas de qualificação ou requalificação profissional (Ibid, p. 52).

Na verdade, desde a criação do FAT em 1990, houve recursos para a qualificação profissional, porém, num primeiro momento, esses recursos destinavam-se somente aos segurados do Programa Seguro Desemprego. A partir de 1994, redefiniu-se as funções do Programa, estendendo o direito também a trabalhadores desempregados não inseridos no Seguro Desemprego.⁵⁴ Em 1995, o Ministério do Trabalho, através da Secretaria de Formação Profissional (SEFOR), elaborou o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que foi implementado a partir de 1996.

Na perspectiva do MTb/SEFOR (posterior MTE/SPPE), com o PLANFOR desenvolve-se uma “nova institucionalidade” de qualificação profissional que “insere-se, na pauta mais ampla de modernização das relações de trabalho e implementação de políticas públicas de trabalho e de geração de renda” (Brasil, 1999b, p. 52).

O antigo MTb/SEFOR, atual MTE/SPPE, entende que o processo de reestruturação produtiva gera transformações na economia e no mercado de trabalho, de tal forma, que a flexibilização impõe novas condições para as transações mercantis, podendo-se caracterizar o resultado dessas transformações como uma contraposição entre “antigo” e o “novo”:

“Antigo”	“Novo”
Expansão	Crise
Estável	Instável
Concorrência local	Concorrência global
“Vendedor”	“Comprador”
“A empresa manda”	“O cliente é o rei”

⁵⁴ Em 1994, o Ministério do Trabalho desenvolveu o Programa de Reciclagem Profissional, ofertando cursos visando “proporcionar ao trabalhador desempregado a aquisição de conhecimentos básicos e específicos que facilitem o processo de sua reinserção no mercado de trabalho, reduzindo seu tempo de desemprego e, ao mesmo tempo, atendendo às necessidades de qualificação profissional das empresas”. (VIEIRA, Carlos A. dos S. e ALVES, Edgard Luiz G. *Qualificação Profissional: uma proposta de política pública*. Brasília-DF: IPEA, Texto para discussão nº 376, 1995, p. 20).

Da mesma forma, o MTE/SPPE entende que a reestruturação produtiva promove uma flexibilização do produto, que pode ser caracterizado como “antigo” e “novo” – jeito de ser – diferenciando da seguinte forma:

“Antigo”	“Novo”
Padronizado	Diversificado
Ciclo de vida longa	Ciclo de vida curto
Inovação em patamares	Inovação contínua
Fabricação em massa	Séries médias, pequenas
Quantidade	Qualidade

O MTE/SPPE apresenta também sua versão sobre o processo de inovações tecnológicas, que “ampliam as possibilidades de integração, flexibilidade e polivalência”, exigindo o máximo de aproveitamento do trabalho em regulagem, reparação, limpeza e programação, ampliando o âmbito de ação dos trabalhadores que fazem não apenas funcionar os equipamentos, mas garantem o máximo de rendimento, com um mínimo de pausas e interrupção da produção. Dessa forma, as transformações decorrentes das inovações tecnológicas podem ser caracterizadas da seguinte forma:

“Antigo”	“Novo”
Equipamentos especializados	Equipamentos flexíveis
Equipamentos especiais	Equipamentos universais
Base eletro – mecânica	Base eletro – eletrônica
Linhas de montagem	Células de fabricação

As mudanças na forma de organização e gestão, introduzidas pela acumulação flexível, também apresentam diferenças substanciais, pois, foi necessário desfazer-se da rígida estrutura hierárquica e do verticalismo centralizador do taylorismo-fordismo. De tal forma, que segundo o MTE/SPPE, pode-se apresentar a diferença entre o “antigo” e o “novo” “modelo” de organização e gestão da seguinte forma:

“Antigo”	“Novo”
Hierárquica	Participativa
Vertical	Horizontal
Centralizada	Descentralizada
Controlada	Formadora
Punitiva	Orientadora
“O chefe tem sempre razão”	“Todos são responsáveis”

Segundo o MTE/SPPE a *nova institucionalidade* implementada pelo PLANFOR seria um *novo e inovador conceito de qualificação profissional*, com base nas transformações introduzidas pelo processo de reestruturação produtiva, que introduziu transformações na economia e nos produtos e alterou radicalmente a base produtiva através das inovações tecnológicas e dos novos “modelos” de gestão e organização da produção e do trabalho, estabelecendo inclusive novos requisitos para qualificação do trabalhador. O MTE/SPPE apresenta a diferença entre o “velho” e o “novo” na qualificação da seguinte forma:

“Antigo”	“Novo”
Habilidade	Competência
Saber (fazer)	Aprender (ser, aprender)
Disciplina	Autocontrole
Obediência	Iniciativa
Conformidade a normas	Gestão do aleatório
Reação	Ação, pró-ação
Memorização	Raciocínio
Execução	Diagnóstico
Concentração	Atenção
Formação curta ou longa	Formação contínua
Individual	Coletiva
Isolamento	Comunicação

Fonte: (Brasil, 1999b, p. 20/21).

Os pressupostos e objetivos do PLANFOR se repetem em diversos documentos do Ministério do Trabalho e Emprego. Na sequência faremos uma análise sobre os referidos documentos, visando construir um melhor entendimento sobre as diretrizes, instruções e articulações institucionais do PLANFOR.

3.3. Diretrizes, instruções e articulações institucionais do PLANFOR

O PLANFOR é um programa que pode ser considerado, sob vários aspectos, como uma tentativa ambiciosa, e até mesmo, audaciosa. A começar pela disposição em ter para o período 1995-98, “uma meta global de atingir, gradativamente, oferta de educação profissional suficiente para *qualificar ou requalificar, anualmente, pelo menos 20% da PEA, ou seja, 15 milhões de trabalhadores ao ano*” (Brasil, 1996d, p. 7). Para concretizar essa meta o Ministério do Trabalho se propôs a realizar esforços estratégicos no sentido de fazer uma “*articulação dos diferentes atores e agentes, públicos e privados, desde a fase de concepção até a operacionalização final de cada plano ou projeto*” (Ibid., p. 13).

Portanto, o Ministério do Trabalho, através da antiga SEFOR, atual SPPE, chamou para si a responsabilidade de articular toda a capacidade de Educação Profissional (EP) existente no país, em torno da nova institucionalidade. Essa referida capacidade de (EP), são diferentes tipos de instituições que atuam nesse campo, “combinando ampla diversidade de modelos organizacionais, gerenciais, pedagógicos e de financiamento, bem como de atores envolvidos” (Ibid., p. 9). O Ministério do Trabalho agrupou, para fins analíticos, em sete conjuntos ou “sistemas” estas instituições e atores, como segue:

- i. sistema de ensino técnico federal, estadual e municipal, que se estima atingir 12,5 mil unidades escolares em todo o país...;⁵⁵ ii. chamado Sistema S, que inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social mantidos por contribuições obrigatórias sobre a folha de pagamento, (...) Em conjunto, essas instituições possuem mais de 7 mil escolas e centros de treinamento, atingindo, somente na parte de educação e formação profissional, cerca de 3 milhões de matrículas...;⁵⁶ iii. universidades públicas e privadas, que oferecem serviços de extensão à comunidade...; iv. escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores; v. escolas e fundações diretamente mantidas por grupos empresariais...; vi. organizações não-governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional, que atuam especialmente junto a comunidades pobres; estima-se haver cerca de 2 mil que atuam no campo da educação profissional; vii. ensino profissional livre, que atua especialmente em centros urbanos, por meio

⁵⁵ Neste grupo, o mais estruturado é o sistema de ensino técnico federal, (...) com cerca de 120 escolas e 100 mil matrículas por ano, sob responsabilidade da Secretaria Média e Tecnológica do Ministério da Educação.

⁵⁶ Conforme já mencionado anteriormente, o Sistema S se constitui das seguintes instituições: Senai/Sesi (indústria), Senac/Sesc (comércio e serviços, exceto bancos); Senar (agricultura); Senat/Sest (transportes sobre pneus); Sebrae (todos os setores, para atendimento a micro e pequenas empresas).

de cursos presenciais ou à distância (vídeos, correspondência), estimando-se haver mais de 10 mil unidades em todo o país (Brasil, 1997b, p. 26).

O pressuposto do MTE/SPPE é que, através da conjugação de ações e recursos desta ampla e complexa rede de instituições, o PLANFOR possa atingir a meta de qualificar/requalificar 15 milhões de trabalhadores, ou seja, 20% da PEA, ao ano. Para o MTE os recursos oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) devem servir de suporte para articular, mobilizar e potencializar – em torno do PLANFOR – toda a capacidade de Educação Profissional existente no país, financiada com recursos públicos e privados, para a realização desse intento.

Nestes termos, o Ministério do Trabalho e Emprego afirma que o objetivo do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, é:

...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, 1999b, p. 6).

Desta forma, o Ministério do Trabalho e Emprego tem na articulação do PLANFOR com este amplo e complexo “sistema” institucional de educação profissional e nos recursos do FAT, uma estratégia para descentralizar o atendimento da demanda por Educação Profissional. Nesse sentido, o MTE/SPPE acredita estar desenvolvendo uma nova institucionalidade em educação profissional, superando a “antiga institucionalidade” que no contexto da reestruturação produtiva passou a ser considerada obsoleta. A implementação do PLANFOR seguiu os pressupostos da chamada descentralização, estabelecendo diretrizes de parceria, articulação e integração com as instituições e, também, de repasses de recursos para Estados e Municípios executarem a Educação Profissional. Isso é feito através dos Planos

Plurianuais de Qualificação, aprovados e acompanhados pelos Conselhos Estaduais do Trabalho (CETs) e também pelas Comissões Municipais do Trabalho (CMTs).⁵⁷

Os PEQs são elaborados e geridos pelas Secretarias Estaduais do Trabalho (STb) e homologados pelos Conselhos Estaduais do Trabalho (CETs) que, segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), se articulam com os Comissões Municipais do Trabalho (CMTs). Os PEQs contemplam dois tipos de ações: programas de qualificação e requalificação profissional e programas especiais. Estes últimos constituem-se em “estudos, pesquisas e eventos de apoio conceitual e metodológico aos programas de qualificação e requalificação profissional, incluindo, necessariamente, projeto de avaliação e acompanhamento do próprio PEQ” (Brasil, 1996c, p.7).

Atualmente, segundo o MTE, estão em operação 27 Programas Estaduais de Qualificação (PEQs), que absorvem pelo menos 70% do investimento anual do PLANFOR. O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através da SPPE, define os PEQs como:

...instrumentos para mobilizar e articular a oferta e demanda por EP em cada Estado, de modo a atingir a meta global do PLANFOR (...). São constituídos por ações de educação profissional – EP - (cursos, assessorias, estudos e pesquisas) executadas pela REP (rede de educação profissional), contratada pela STb na forma da legislação vigente, com recursos do FAT repassados mediante convênios entre o Estado e a Federação (MTE-STb) (Brasil, 2001, p. 13).

Já, as Parcerias Nacionais e Regionais – PARCs, constituem-se no segundo mecanismo para a concretização do PLANFOR. Segundo o MTE/SPPE, o número de PARCs é variável, podendo absorver, anualmente, até 30% dos recursos do PLANFOR. Nesse sentido, o Ministério afirma que as PARCs são:

Elaborados, geridos e executados por sindicatos de trabalhadores, fundações, universidades, outros ministérios, entidades internacionais, para projetos e ações inovadoras de EP, em escala

⁵⁷ Apesar do discurso sobre descentralização, os recursos do FAT são repassados para as Secretarias Estaduais do Trabalho, que os repassa para as instituições que ministram cursos de qualificação profissional. Os recursos não chegam até às Prefeituras, salvo aquelas que possuem instituição municipal de educação profissional.

nacional ou cobrindo mais de uma unidade federativa, mediante convênios ou acordos de cooperação técnica, entre a entidade parceira e o MTE/SPPE/ FAT (Ibid., p. 13).

Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), em 1998 foram repassados às Parcerias um total de R\$ 83,1 milhões (15% do total do orçamento do PLANFOR), sendo que foram aplicados R\$ 81,9 milhões (98,2% do total repassado). As ações desenvolvidas incluíram, principalmente, estudos, pesquisas, desenvolvimento de metodologias e produção de material didático para o PLANFOR. Com estes recursos as parcerias beneficiaram em 1997 mais de 116 mil treinandos, sendo que 38% das ações foram realizadas por centrais e organizações sindicais (CUT, CGT, Força Sindical, DIEESE, CONTAG). Em 1998 as ações das parcerias beneficiaram 308,3 mil treinandos (Brasil, 1999f, p. 7).

Para o MTE/SPPE o importante é que os dois mecanismos (PEQs e PARCs) se complementem, evitando ao máximo sobreposição de projetos ou programas. Nesse sentido, o MTE/SPPE aposta que os Conselhos Estaduais do Trabalho (CETs), as Comissões Municipais do Trabalho (CMTs) e os fóruns de políticas públicas são os espaços mais adequados para a negociação e integração das ações dos PEQs e das PARCs.

Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), os programas de qualificação e requalificação podem ser divididos em três categorias principais, quais sejam: *os programas nacionais, os programas estaduais (PEQs) e os programas emergenciais*. Os programas *nacionais* são “concebidos em consonância com eixos estratégicos do desenvolvimento nacional” e voltados para o atendimento de necessidades de clientelas e/ou setores prioritários. Os programas *emergenciais* são aqueles destinados ao atendimento de “demandas urgentes, associadas principalmente a conjunturas de crise e/ou a processos de reestruturação e modernização produtiva que atingem determinados setores ou clientelas” (Brasil, 1996c, p. 9).

Quadro 2
Síntese do “arranjo” institucional do PLANFOR

O contexto da concepção – o processo de reestruturação produtiva/ inovações tecnológica e organizacional/novas exigências: um “novo perfil” de qualificação do trabalhador. A premissa básica – garantia de “ <i>empregabilidade</i> ”, via construção de uma nova “institucionalidade” para EP no país, e consolidação de uma política pública de trabalho e geração de renda.		
Objetivo/meta >	“qualificar e requalificar, anualmente, à partir de 1999, 20% da PEA ou 15 milhões de trabalhadores”.	
Implementação descentralizada (dois eixos)	PEQs-Planos Estaduais de Qualificação; (02) dois tipos Parcerias Regionais e Nacionais (02) dois mecanismos	• programas de educação profissional; (nacionais, estaduais e emergenciais) • projetos especiais (avaliação externa do PEQ) • protocolos e convênios; • acordos de cooperação técnica
Estratégias de atuação (três linhas)	avanço conceitual; (04 projetos) articulação institucional; apoio à sociedade civil	• formação de formadores; • centros públicos de educação profissional; • mapeamento e avaliação de modelos; • certificação ocupacional
Os cursos (03 modalidades)	• habilidades básicas; • habilidades específicas; • habilidades de gestão	
O “foco” dos cursos > “o mercado de trabalho e a clientela prioritária”		

Fonte: Borges, (1999, p. 57).

3.4. As bases conceituais do PLANFOR

No contexto histórico, conjuntural e conceitual até aqui expostos, vimos que o PLANFOR por um lado, é um programa que emerge como resposta à necessidade do capital por um novo perfil de trabalhador (qualificado, no sentido da polivalência e da multifuncionalidade), em decorrência do processo de reestruturação produtiva; por outro, o mesmo é uma política pública de qualificação voltada para o atendimento a setores da população considerados como “grupos vulneráveis e sob risco social”, visando potencializá-los a *empregabilidade*. Portanto, uma ação estatal que se insere nas denominadas políticas

sociais compensatórias⁵⁸, entendendo a “qualificação profissional como componente básico do desenvolvimento sustentado, com equidade social” (Brasil, 2000b, p. 4).⁵⁹

A implementação do PLANFOR, sobretudo, através das denominadas Parcerias Nacionais e Regionais (PARCs), com a celebração de contratos do MTE/SPPE com entidades não governamentais, revela que o mesmo se conforma no processo de reforma do Estado sob os pressupostos neoliberais. Pois, este fato evidencia uma privatização das políticas públicas por intermédio das chamadas parcerias, com prioridade para o denominado “terceiro setor”⁶⁰, já que parte-se do pressuposto que desta forma seria possível constituir uma “esfera pública não estatal”. Analisando esse fenômeno, Leher (2001, p. 167) afirma que:

⁵⁸ **Políticas Sociais Compensatórias** “são políticas sociais emergenciais, voltadas para a redução de pobreza, objetivando retirar da condição de miséria aqueles que não conseguiram alcançar padrões mínimos de vida. A política de combate à pobreza, como uma política social compensatória, tem por objetivo ‘eliminar a destituição, num espaço de tempo definido, incorporando os despossuídos aos circuitos regulares da vida social e compensando, no entretempo, as principais carências que põem em risco a sobrevivência e a sanidade dessas pessoas. As políticas contra a pobreza são específicas, têm duração limitada – ainda que prolongada – combinam ações sociais compensatórias, aspectos das políticas sociais permanentes e elementos da política macroeconômica e setorial, sobretudo nos campos fiscal, industrial, agrícola e do emprego. São parte da intervenção social do Estado, em muitos casos se superpõem às políticas sociais, mas têm uma identidade, uma coerência e uma estratégias próprias’ (Abranches, 1987:14-15)*. As políticas sociais compensatórias são seletivas, definindo como seus beneficiários apenas aqueles que se encontrem na condição de miséria”. (DUARTE, Adriana. Políticas Sociais Compensatórias. In FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucilia (Ed.). *Op cit*, p. 253-4).

* ABRANCHES, S. H. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: *Política Social e Combate à Pobreza*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987, p. 39-73.

⁵⁹ No contexto do neoliberalismo os Organismos Multilaterais disseminaram, através dos programas que financiam o conceito de equidade. Este conceito é incorporado pelo PLANFOR. O conceito de equidade provém do direito, e refere-se ao reconhecimento dos direitos da população a ter acesso a serviços públicos sem estigmatizar as diferenças dos segmentos mais pobres. Para o Banco Mundial a equidade deve nortear as políticas compensatórias voltadas para os mais pobres. Esse conceito vem sendo incorporado nas políticas públicas em nosso país, em uma perspectiva ideológica que só interessa à conservação e preservação dos interesses do capital. Na verdade, a lógica da equidade é o desenvolvimento de políticas para os pobres, visando prevenir e evitar distúrbios sociais que coloquem em risco a ordem e a lógica do capital.

⁶⁰ **Terceiro Setor** “é uma designação vaga, utilizada para dar conta de um vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, ou seja, organizações sociais que, por um lado, sendo privadas, não visam fins lucrativos, e por outro lado, sendo animadas por objetivos sociais, públicos ou coletivos, não são estatais. Estas organizações sociais expressam a possibilidade de uma terceira via de constituição da ordem social, potencialmente capaz de contrapor-se aos interesses privados e ao poder estatal. (...) São organizações, formadas na sociedade civil, compostas por quadros profissionalizados ou voluntários, voltadas para assessorar movimentos populares e criar poderes na base da sociedade. Enfim, trata-se de um conjunto de organizações que não fazem parte do aparato burocrático estatal e não têm objetivos de lucro e que podem pressionar por mudanças políticas, sociais e arranjos institucionais mais democráticos”. (DUARTE, Marisa. Terceiro Setor. In FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucilia (Ed.). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/UFGM, 2000, p. 327).

Os movimentos dos subalternos e, em especial, as suas formas de organização propriamente econômico-política, como os partidos e os sindicatos, são interditados. A não ser na condição de 'parceiros' – aqui compreendidos os sindicatos dispostos a colaborar *madura e responsavelmente* com as reformas. Neste caso, os governos, mesmo os de direita, são acometidos por súbita generosidade. Logo são disponibilizadas verbas públicas para os sindicatos para que estes funcionem como uma entidade do *terceiro setor*. Uma parte bastante modesta das verbas do Fundo de Amparo ao Trabalhador-FAT (mas não negligenciável em termos absolutos, dado o montante do Fundo, algo em torno de US\$ 25 bilhões), tem sido prodigamente distribuída para os sindicatos para que estes ofereçam cursos de formação profissional que, a despeito de experiências isoladas extraordinárias, têm: a) rompido a unidade da luta em favor da escola unitária; b) descaracterizado o uso das verbas deste Fundo, originalmente previsto para o custeio do salário-desemprego e atualmente alvo de recorrentes denúncias de corrupção; c) reduzido o potencial de contestação dos sindicatos; e d) contribuído para a crença de que o desemprego decorre da falta de qualificação dos trabalhadores.

Nesse processo em curso, o pressuposto do governo – MTE/SPPE – é que o desemprego é consequência da baixa escolaridade e da desqualificação do segmento mais vulnerável da população, já que, acredita que no complexo da reestruturação produtiva são requeridos novos conhecimentos científicos e tecnológicos, *novas atitudes, habilidades e competências dos trabalhadores*. Nesse sentido, as noções de *competência* e a ideologia da *empregabilidade* estão inseridas na retórica do governo e do meio empresarial que, com a utilização desses conceitos, procuram responsabilizar o indivíduo pela sua inserção ou exclusão do mercado de trabalho. Esta ideologia desconsidera todos os fatores e determinações macro econômico e social do desemprego.

O governo, ao propor através do PLANFOR, a meta de qualificar ou requalificar 20% do PEA ao ano, tem como pressuposto ideológico que o desemprego tem como causa a falta de qualificação profissional, nesse sentido oculta as determinações econômicas e sociais responsáveis pelo desemprego. Para demonstrar a importância do PLANFOR o Ministério do Trabalho coloca ênfase no número de treinandos, no valor investido e nos atores envolvidos, afirmando que:

No período 1995-2000, o PLANFOR qualificou cerca de 11 milhões de pessoas, investindo R\$ 1,9 bilhão do FAT (cerca de US\$ 1 milhão), complementado por contrapartidas médias de 20% dos Estados e demais parceiros. As ações de qualificação se realizaram em 3,5 mil municípios (...) abrangendo em sua maior parte as localidades consideradas com mais baixo índice de desenvolvimento humano (focos de pobreza, exclusão e desemprego). Uma rede de 1,5 mil

entidades executoras (...) foi mobilizada para a execução dos programas, por meio de licitações realizadas pelos PEQs e pelos Parceiros Nacionais/Regionais (Brasil, 2001, p. 63).

O MTE/SPPE visa com o PLANFOR dotar a força de trabalho das competências (atitudes e habilidades) exigidas pelas empresas no contexto da reestruturação produtiva através do desenvolvimento das habilidades básicas, específicas e de gestão, que são assim definidas:

i. **Habilidades básicas** - competências e conhecimentos gerais, essenciais para o mercado de trabalho e para a construção da cidadania, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, saúde e segurança no trabalho, preservação ambiental, direitos humanos, informação e orientação profissional e outros eventuais requisitos para as demais habilidades. ii. **Habilidades específicas** - competências e conhecimentos relativos a processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, materiais, equipamentos e outros conteúdos próprios das ocupações. iii. **Habilidades de gestão** - competências e conhecimentos relativos a atividades de gestão, autogestão, melhoria da qualidade e da produtividade de micro e pequenos estabelecimentos, do trabalho autônomo ou do próprio trabalhador individual, no processo produtivo⁶¹ (Brasil, 1999b, p. 41).

O PLANFOR concentra ênfase em três eixos principais: *avanço conceitual, articulação institucional e apoio à sociedade civil*⁶². Procurando construir um novo enfoque conceitual, metodológico e operacional para a educação profissional com “foco na demanda do mercado de trabalho e no perfil da população alvo, *orientada pela efetiva demanda do*

⁶¹ Observa-se que essas definições das referidas habilidades coincidem com as definições contidas no documento *Educação Básica e Profissional: uma visão dos empresários* que resultou da VI reunião dos presidentes das organizações empresariais ibero-americanas, realizada em Salvador em 1993. O documento dos empresários foi redigido por Nassim Gabriel Mehedeff (então assessor de Planejamento da Direção Nacional da CNI —, que é também Presidente da Comissão Supervisora do PACTI e PBQP e Secretário Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho), “nota-se que tal documento apresenta uma visão articulada, porém encobridora de contradições que só aparecem através da lupa da análise discursiva” (Roggero, Rosemary. Breve Reflexão sobre as Relações entre Novas Demandas de Qualificação e Formação Profissional no Movimento do Capitalismo Contemporâneo. In Boletim Técnico do Senac. Capturado eletronicamente através do site <http://200.179.53.5/informativo/BTS/262/boltec262e.htm>).

⁶² i. **avanço conceitual**, compreendendo a construção e consolidação de um novo enfoque conceitual e metodológico da EP (educação profissional), orientada pela efetiva demanda do setor produtivo (reunindo interesses e necessidades de trabalhadores, empresários, comunidades), com vistas a elevar a produtividade e qualidade do trabalho, melhorar empregabilidade do trabalhador e condições de vida da população; ii. **articulação institucional**, relativa à mobilização, integração e fortalecimento de uma rede nacional de EP, integrada por entidades públicas e privadas com infra-estrutura e experiência na área, tais como: escolas técnicas federais/estaduais, universidades, Sistema S, ONGs, sindicatos, fundações, ensino livre; iii. **apoio à sociedade civil**, com foco na ampliação da oferta, por meio dessa rede, de EP contínua e flexível, suficiente para qualificar/requalificar pelo menos 20% da PEA (População Economicamente Ativa, maior de 14 anos) ao ano, especialmente de grupos que tradicionalmente têm menor chance de acesso a ações de qualificação e requalificação profissional (Brasil, 1998a, p. 13).

setor produtivo, reunindo interesses e necessidades de trabalhadores, empresários, comunidades” (Brasil, 2001, p. 61). Como podemos observar, o MTE/SPPE parte do pressuposto da existência de um consenso na sociedade sobre essa questão. A contradição e o conflito social não aparecem nos documentos oficiais, é como se num “toque de mágica” tivessem desaparecido do cenário histórico. Haveria, então, um equilíbrio e conciliação dos opostos no contexto da reestruturação produtiva, expresso fundamentalmente no denominado diálogo social que resulta do tripartismo paritário.

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) se propõem, através do PLANFOR, desenvolver a *articulação institucional* da educação profissional, o que “significa reconhecer, articular e envolver os atores sociais relevantes para uma política pública de trabalho e geração de renda, consolidando e integrando uma rede nacional de EP (REP)...” (Ibid.). Ou ainda, “mobilizar, sensibilizar, potencializar e integrar, tendo como foco a política pública de trabalho e geração de renda, toda a capacidade de atendimento ao trabalhador existente no País” (Brasil, 1997b, p. 6).

O MTE/SPPE visa garantir o *apoio à sociedade civil* que “traduz-se na promoção, em ampla escala - aspecto fundamental para países como o Brasil - de ações de qualificação do trabalhador, incluindo não só cursos e treinamentos, mas assessorias, extensão, pesquisas e estudos” (Brasil, 2001, p. 61).

O MTE/SPPE entende que nos quadros da “nova institucionalidade” de Educação Profissional, implementados pelo PLANFOR, o *avanço conceitual* visa a elaboração e revisão conceitual e metodológica sobre questões-chaves na área de trabalho, qualificação e educação. Portanto, o *avanço conceitual* nesta concepção deve convergir para a consolidação e difusão de um *conceito de Educação Profissional* que:



i. seja elemento indissociável do desenvolvimento sustentável, não se confunda com assistencialismo, nem substitua educação básica; ii. seja um processo com começo meio e fim, com foco no mercado de trabalho, visando sempre a *empregabilidade* da clientela; iii. promova o desenvolvimento didático-pedagógico – envolvendo currículos, programas e recursos instrucionais (...) adequados a processos de qualificação e requalificação profissional; iv. respeite as peculiaridades e condições das diferentes clientelas (trabalhadores inseridos em processos de modernização, desempregados, jovens de baixa escolaridade, excluídos) das diversas regiões do País; v. fomente o desenvolvimento de metodologias e sistemas que dêem suporte ao atendimento integrado ao trabalhador, em matéria de orientação e análise ocupacional, informação sobre o mercado de trabalho (Brasil, 1997b, p. 6).

O MTE/SPPE pretende consolidar e difundir um novo enfoque conceitual-metodológico de educação profissional, com base na demanda do setor produtivo, reunindo interesses e necessidades de trabalhadores, empregadores e comunidades. Para tanto, trata-se de modernizar a “nova institucionalidade”, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, das agências de educação profissional e de todas as instituições envolvidas no processo, para o desenvolvimento da inovação em Educação Profissional, tendo por base que:

O conceito de inovação diz respeito a pelo menos uma das seguintes dimensões: clientela atendida (abrangendo não somente populações excluídas, mas qualquer segmento da PEA pressionado por necessidades de aperfeiçoamento e atualização); metodologia desenvolvida e aplicada, parcerias formadas, exploração e aproveitamento de oportunidades de geração de trabalho e renda, aumento de produtividade, qualidade; manutenção do emprego (Brasil, Avaliação Gerencial, 1996 e 1997).

Nesse sentido, o MTb/SEFOR, posteriormente MTE/SPPE, definiu para o período 1996/99, em matéria de *avanço conceitual*, os seguintes projetos prioritários:

i. constituição de uma rede de centros públicos de educação profissional; ii. organização de rede de formação profissional; iii. mapeamento e avaliação de modelos alternativos de educação profissional; iv. implantação de sistema nacional de certificação ocupacional (Brasil, 1997b, p. 7).

Outrossim, o MTE/SPPE pressupõe também o *avanço conceitual* como um processo que possibilite o desenvolvimento e a experimentação de um novo projeto de Educação Profissional (EP) no país, através da construção e consolidação de um novo enfoque conceitual e metodológico da EP, orientado pelos seguintes pressupostos:

i. EP com foco na demanda do mercado de trabalho e no perfil da população-alvo, orientada pela efetiva demanda do setor produtivo, reunindo interesses e necessidades de trabalhadores, empresários, comunidades, *superando, portanto, a histórica orientação da formação profissional baseada na oferta de cursos disponíveis no mercado*; ii. EP como direito do cidadão produtivo, *pensada em bases contínuas, permanentes, em caráter complementar, e nunca substitutiva, à educação básica* (fundamental e média), que é direito de todo cidadão e dever do Estado; iii. EP como variado leque de ações, incluindo cursos, treinamentos, assessorias, extensão, pesquisas e estudos, contemplando o desenvolvimento integrado de *habilidades básicas, específicas e/ou gestão do trabalhador*; iv. EP capaz de atender à diversidade social, econômica e regional da PEA, *superando o viés branco, masculino, urbano-industrial presente na oferta tradicional de formação. Garantindo, ademais, em programas financiados pelo FAT, preferência a pessoas mais vulneráveis econômica e socialmente, levando em conta situação de pobreza, baixa escolaridade, raça/cor, sexo, necessidades especiais e outros fatores de discriminação no mercado de trabalho* (Brasil, 1999e, p. 18, os grifos são nossos).

Para o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), os critérios básicos para uma avaliação do PLANFOR, visando uma apreensão de como este programa vem cumprindo com a sua missão, devem partir dos seguintes indicadores: *eficiência, eficácia e efetividade social*. Esses conceitos são definidos da seguinte forma:

Eficiência: entendida como grau de aproximação entre o previsto e o realizado, em matéria de treinandos, carga horária, abrangência espacial e setorial, aplicação de recursos – entre outras variáveis; **Eficácia:** expressa pelo benefício das ações de EP para os treinandos, em matéria de obtenção ou manutenção de trabalho, geração ou elevação de renda, ganhos de produtividade e qualidade, integração ou reintegração social; **Efetividade social:** impactos do PLANFOR como política pública, do ponto de vista mais amplo das populações, comunidades ou setores beneficiados focalizados (Brasil, 1999e, p. 26).

Para o MTE/SPPE as dimensões de eficácia e efetividade social no PLANFOR pressupõem o reconhecimento da educação como fator fundamental para o bem estar, pois, sem ela não haveria o desenvolvimento

das capacidades básicas necessárias para efetivar uma vida de melhor qualidade, na qual entram alimentar-se bem, morar dignamente, cuidar da saúde e também, de forma mais complexa, desenvolver o auto-respeito, tomar parte na vida da comunidade, desenvolver a auto-confiança (apresenta-se, por exemplo, em público ou procurar e desenvolver um trabalho, sem se envergonhar). A qualificação aumenta a produtividade e também auxilia na possibilidade de se aproveitar melhor e com mais liberdade das oportunidades oferecidas (Brasil, 1998c, p. 3).

Segundo os documentos da SEFOR e, posteriormente, da SPPE, os critérios de avaliação externa do PLANFOR⁶³ devem considerar a *efetividade social* como uma mediação e adequação da educação profissional, simultaneamente ao desenvolvimento econômico e a qualidade de vida de trabalhador, ou seja, da empregabilidade.

Portanto, no arcabouço teórico do PLANFOR, o chamado *modelo das competências* e a ideologia da *empregabilidade*, são conceitos chaves. O Secretário da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), antiga SEFOR, do Ministério do Trabalho e Emprego, Nassim G. Mehedeff define o conceito de *empregabilidade* como:

...um galicismo ou anglicismo (...) - que significa - o conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e relações que tornam o profissional necessário não apenas para uma, mas para toda e qualquer organização. (...) mais importante que apenas obter um emprego, é tornar-se empregável, manter-se competitivo em um mercado em constante mutação. Preparar-se, inclusive, para várias carreiras e diferentes trabalhos - às vezes simultâneos (Mehedeff, 1998, p. 3).

Atente-se nessa definição para o marketing e ideologia da qualidade total, do toyotismo, enfim, da reestruturação produtiva, entendida de forma homogênea e universal. Neste mesmo texto, referindo-se ao que denomina de ingredientes da empregabilidade, Mehedeff afirma que estes “podem ser sintetizados em três componentes chaves: *competência profissional, disposição para aprender continuamente, capacidade de empreender*” (Ibid).

Quanto ao conceito de *competência*, Mehedeff afirma que:

...Competência profissional é uma questão de aprendizado formal e de experiência. (...) envolve conhecimentos, habilidades sociais e intelectuais, atitudes e comportamentos requisitados em determinadas áreas de trabalho ou setores da economia. A competência (...) é permanentemente construída, aprimorada, renovada. Não é um estoque, mas um fluxo... (Ibid).

Pedro Demo (1997), em texto escrito sob encomenda pela antiga SEFOR, reconhece que a importância da tese da empregabilidade é correta, pois, “é mister dar conta do

⁶³ O processo de avaliação externa da maioria dos PEQs são feitos por Universidades Públicas.



processo inovador competitivo, que impõe ritmos desconstrutivos constantes, obrigando o empregado a tornar-se mais capaz de enfrentar novos desafios ou mesmo de se capacitar” (Demo, 1997, p. 16). Entretanto, Demo afirma que essa tese “é enganosa, à medida que vende a idéia que, voltando o trabalhador a estudar, recupera-se o emprego” (Ibid).

Portanto, de acordo com o MTE/SPPE, no contexto da reestruturação produtiva as empresas passam a exigir da força de trabalho novas *competências*, entendido como o conjunto de conhecimentos, atitudes, habilidades e atributos que tornam o trabalhador polivalente, capaz de diagnosticar e intervir em tempo real, porém, “não basta agir rapidamente; é preciso decidir quem e o que fazer” (Ibid). Afinal, as transformações na produção e nas relações de trabalho fazem com que: “A qualificação deixe de ser entendida como capacidade de realizar tarefas/operações, passando a se definir como capacidade de ação e reação diante de eventos imprevisíveis, em sua grande maioria” (Ibid).

Entretanto, não basta apenas possuir competência técnica, é necessário também que o trabalhador possa mobilizar os conhecimentos tácitos demandados pelas empresas. Segundo o MTE/SPPE o mercado passou a exigir um trabalhador competente, polivalente, e reclama o desenvolvimento integral do indivíduo, que tem que ser “*trabalhador e cidadão, competente e consciente*” (Brasil, 1999b, p. 26).

Os ideólogos do PLANFOR partem do pressuposto que o desenvolvimento das referidas *competências* serão capazes de garantir a *empregabilidade* do indivíduo. A *empregabilidade*, que como vimos, é entendida como a capacidade do indivíduo responder às necessidades de manter-se no emprego ou, se estiver desempregado conseguir emprego ou ser criativo (sic) para obter renda de forma empreendedora. Nesta perspectiva, a busca das referidas competências, através da incorporação das atitudes, atributos e habilidades deve ser permanente, pois só assim o trabalhador poderá se manter em condições de *empregabilidade*,

ou seja, apto para conseguir manter-se no emprego/empregar-se ou então viver de forma criativa sem emprego, buscando outras formas de trabalho e renda.

Portanto, a noção de competência é entendida pelo MTE/SPPE, como uma nova dimensão da qualificação, pois afirma haver uma “dimensão da qualificação como competência”, que representa:

...mais que um ‘estoque de saberes’ – ‘saber-fazer’ e ‘saber-ser’ aplicáveis ao trabalho, a qualificação passaria a incluir, necessariamente, a capacidade de enfrentar o imprevisto e o imprevisível, de ir além do domínio de tarefas prescritas (...) ou seja, a bagagem de conhecimentos e de habilidades tenderia a perder importância, valorizando-se, em escala crescente, a capacidade de domínio ou condução de situações imprevistas – ‘acontecimentos’ ou ‘eventos’... (Brasil, 1999b, p 18).

Partindo do pressuposto que no contexto da reestruturação produtiva, as empresas passam a valorizar “novas competências, entendidas como capacidade de diagnóstico e intervenção em tempo real”, o Ministério do Trabalho e Emprego afirma que:

...A qualificação deixa de ser entendida como capacidade de realizar tarefas/operações, passando a se definir como capacidade de ação e reação diante de eventos imprevisíveis, em sua grande maioria. Para tanto, não basta a simples competência técnica, mas é necessário que o trabalhador ative ou mobilize um *background* de conhecimentos, tácitos ou formais, que o habilitem a fazer diagnósticos, propor soluções e tomar medidas em uma cadeia de decisões cada vez mais curtas (Ibid).

Portanto, para o MTE/SPPE, o objetivo do PLANFOR é responder à exigência de formar para além da competência técnica, ou seja, ele tem a missão de qualificar trabalhadores capazes de mobilizar os conhecimentos tácitos ou formais demandados pelas empresas. Busca-se, portanto, a qualificação do trabalhador competente e polivalente, exigido pelo mercado, proclamando o desenvolvimento integral do indivíduo, que deve ser *trabalhador e cidadão, competente e consciente*. Afinal, segundo o MTE/SPPE, a competência individual garante a competência coletiva exigida pelo setor produtivo.

O MTE/SPPE parte do pressuposto que as inovações tecnológicas e as novas formas de gestão e organização do trabalho colocam em crise o saber técnico, de tipo taylorista-fordista, pois, no contexto da reestruturação produtiva o foco deixa de ser o posto de trabalho, passa a se exigir uma qualificação profissional centrada na competência. Apostase na necessidade de desenvolvimento das habilidades voltadas para a qualificação, mas expandindo-se para as que formam a competência do trabalhador. Para a antiga SEFOR, atual SPPE, competência é um conceito mais elástico, que se forma ao longo da vida do trabalhador, seja em cursos formais ou informais, na escola ou no trabalho. Nesse sentido, as habilidades devem relacionar-se não apenas ao saber-fazer, mas aos saberes (conhecimentos), ao saber-ser (atitudes), e ao saber-agir (práticas no trabalho), que “implicam, pois, *dimensões variadas: cognitivas, motoras e atitudinais*” (Brasil, 1996e, p. 21).

A noção de competência representa um aumento do poder e da força capital, é a expressão de uma nova fase da subsunção real do trabalho ao capital. Representa também uma nova correlação de forças entre as forças produtivas, calcada numa relação individualizada entre empregadores e empregados, pois,

À luz de processos mais amplos, a opção pelo modelo de competência (na acepção empresarial) estaria ancorada numa lógica de recomposição da hegemonia do capital, onde a ressignificação da qualificação e das estratégias de formação profissional fazem parte de um processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, tendo por função reintegrá-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo em sua fase de transnacionalização (Manfredi, 1998, p. 37).

Segundo o MTE/SPPE, as atitudes e habilidades voltadas para a formação da competência devem seguir a mesma configuração do processo de educação contínua, ou seja, tem que ser permanente ao longo de toda a vida do trabalhador. Afirma-se inclusive que as “habilidades básicas, específicas e de gestão podem ser desenvolvidas em qualquer momento da vida de uma pessoa” (Ibid).

Essas afirmações nos remetem a necessidade de estabelecer os nexos conceituais do PLANFOR às premissas desenvolvidas por autores que desprezam e negam a centralidade do trabalho. Vejamos o que afirma Offe:

Passa a ser exigida de forma crescente, não os conhecimentos e capacitação talhados para determinados empregos e profissões, mas a ‘meta-capacitação’, ou seja, o poder ajustar-se ao ritmo da transformação técnica, organizatória e econômica e suas correspondentes exigências concretas (e em rápida transformação) no plano de trabalho, que passa a solicitar sempre novos conhecimentos. A dominância de uma exigência deste tipo, que freqüentemente é discutida sob as siglas de ‘mobilidade’, ‘disponibilidade’, ‘educação permanente’, suprimiria a separação temporal e institucional entre a demanda e a utilização das qualificações, entre a aprendizagem e o trabalho (Offe, 1990, p. 21).

Portanto, o MTE/SPPE fundamenta-se nas concepções que negam o trabalho como categoria central da sociabilidade humana.

Nos diversos documentos do MTE/SPPE sobre o PLANFOR, o pressuposto fundamental é que a qualificação profissional precisa estabelecer seu foco na *empregabilidade*. Afinal, “mais agonizante que estar desempregado, é ser um desempregado qualificado”, ou seja, qualificado sem competência ou criatividade para desenvolver a *empregabilidade* de forma criativa e empreendedora. Por isso, toma-se como premissa da política de educação profissional, já na gênese do PLANFOR, a *empregabilidade* voltada para “três fatores inter-relacionados: investimentos geradores de trabalho, serviços de intermediação eficientes e *educação contínua do trabalhador*” (Brasil, 1995e, p. 5).

Elenice Leite, que foi secretária adjunta da SEFOR/MTb, entre 1995-98, analisando a tendência evolutiva de inovações tecnológicas em empresas líderes em alguns setores da indústria brasileira, concluiu que as empresas estão exigindo maior nível de qualificação, que se expressa em aprendizagem contínua em dois níveis: “*da organização como um todo*, entendida como capacidade de adaptação, mudança nos produtos, processos, equipamentos, funções, formas de gestão; *dos agentes produtivos*, desafiados a aprender,

desenvolver-se e renovar-se, por meio de mecanismos formais e não-formais” (Leite, 1998, p. 2).

Afirmando que como “reflexo da crescente globalização e inserção do país na economia mundial”, o mundo da produção estaria exigindo:

um novo perfil e novo conceito de qualificação, que vai além do simples domínio de habilidades motoras e disposição para cumprir ordens, incluindo também, ampla formação geral e sólida base tecnológica. *Não basta mais que o trabalhador saiba 'fazer'; é preciso também 'conhecer' e, acima de tudo, 'saber aprender'* (Ibid., p. 3).

Em um texto de 1997, Leite apresenta uma lista de novas competências, que “orientam-se também pela busca de cultivar e difundir uma ‘nova mentalidade’, calcada em conceitos como ‘valorização, envolvimento e participação’ do trabalhador”. Eis os novos atributos valorizados segundo Leite:

i. operação de novos equipamentos/sistemas e/ou aplicação de novas técnicas com eficiência e segurança; ii. mentalidade de melhoria contínua, geral e individual; motivação e participação; iii. conhecimento do produto e do processo; iv. valores de qualidade, produtividade e competitividade; v. trabalho em equipe; relacionamento no grupo; vi. conhecimentos teóricos e aplicados em matemática, geometria, controle de qualidade, eletrônica (aplicada à mecânica), física (velocidade, corte, dureza de materiais), assistência técnica, manutenção (também para operadores); vii. leitura e interpretação de ordens de fabricação, desenhos, gráficos, tabelas; viii. raciocínio, resoluções de problemas; ix. disposição para trabalhos novos, complexos, diversificados; x. atitude geral mais aberta e favorável a mudanças (Leite, 1997, p. 152).

Para Leite esses atributos são necessários, pois na perspectiva da empresa não basta mais contar com o típico “operário-padrão” que estava sempre pronto para “vestir a camisa da empresa”. O contexto da reestruturação produtiva exige que o trabalhador possua *competência* e capacidade para, além de “vestir a camisa da empresa”, de “pensar pela empresa”. Razão pela qual a “qualificação” não é mais definida como “estoque de conhecimentos/habilidades”, “mas sobretudo como competência ou capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis” (Ibid.).

3.5. A influência das Organizações Multilaterais

Vimos no capítulo dois que o *modelo das competências* é a forma assumida pela qualificação profissional no contexto da reestruturação produtiva. Portanto, a noção de competência é um contraponto à noção de qualificação profissional, pois, parte-se do pressuposto que esta estaria superada pela história, não conseguindo mais dar conta da realidade, já que as transformações decorrentes da reestruturação produtiva afetaram sua estabilidade.

Portanto, a noção de competência não é nova, mas revigora-se com o toyotismo, com a produção enxuta, seus princípios e nexos organizacionais. Nos últimos tempos esta noção tem sido estrategicamente chave para a organização capitalista do trabalho, mas, fundamentalmente, também da educação. O conceito de competência vincula-se à chamada pedagogia do “aprender a aprender” e às ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento (Duarte, 2001).

A noção de competência é bastante utilizada nos documentos dos organismos bilaterais (UNESCO, BIRD, BID, OIT/CINTERFOR). Na perspectiva da UNESCO o trabalhador no contexto da reestruturação produtiva deve possuir competências não voltadas para um posto específico de trabalho, pois, neste contexto, não se exige apenas o “saber-fazer” do trabalhador, o que se exige são características gerais de caráter comportamentais, as denominadas atitudes, ou seja, “saber-ser”. Esta retórica está explicitada no Relatório da UNESCO⁶⁴, que retoma os relatórios anteriores, recuperando conceitos e propostas daquela instituição. Este relatório enfatiza a importância do *capital humano*, ou seja, o investimento educativo voltado para a produtividade. O referido relatório dá muita importância aos documentos do Banco Mundial, o que é revelador da articulação entre as duas instituições.

⁶⁴ DELORS, J. (org.) *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC:UNESCO, 1998.



No capítulo quatro desse relatório deparamos com os denominados *quatro pilares da Educação, que seriam as quatro grandes necessidades que a educação deve responder no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (Delors, 1996, p. 90).

O capítulo quatro do Relatório da UNESCO possui um sub-ítem denominado “Da noção de qualificação à noção de competência”, onde se explicita que: “Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, *torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência profissional...*” (Ibid, p. 93, os grifos são nossos).

Segundo o Relatório da UNESCO, tomando-se por base “as empresas japonesas: uma espécie de taylorismo ao contrário”, verifica-se a exigência de uma qualificação “...que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (Ibid, p. 94).

Verifica-se, pois, que o referido relatório da UNESCO possui um viés toyotista e uma vasta capacidade para propagar seus termos, conceitos e pressupostos ideológicos, sendo capaz de influenciar não só as políticas de educação básica, superior e profissional no âmbito do MEC, mas também a Educação Profissional no âmbito do MTE/SPPE, ou seja, o PLANFOR. Já que, o MTE/SPPE em sintonia com o relatório da UNESCO, entende a *dimensão da qualificação como competência* mais que um estoque de saberes (saber-fazer e saber-ser). Nesse sentido, entende o MTE que as referidas *competências* norteiam os denominados novos perfis da qualificação, exigindo que o trabalhador seja capaz de:

...incluir necessariamente, a capacidade de enfrentar o imprevisto e o imprevisível, de ir além do domínio de tarefas prescritas (...) ou seja, a bagagem de conhecimentos e de habilidades tenderia a perder importância, valorizando-se, em escala crescente, a capacidade de domínio ou condução de situações imprevistas – ‘acontecimentos’ ou ‘eventos’ (Brasil, 1999b, p. 18).

Com a universalização da reestruturação produtiva, tendo o toyotismo como momento predominante, ocorreu a propagação de conceitos sobre os quais se funda a produção flexível, tais como: reengenharia, controle de qualidade total, círculo de controle de qualidade, just-in-time, kanban, kaizen etc. Concomitantemente a esse processo, ocorreu o bombardeio ideológico dos conceitos de *competência* e de *empregabilidade* num fenômeno em que o Estado brasileiro, através do MTE/SPPE e do MEC/SEMTEC, das instituições empresariais, fundamentalmente através do sistema S⁶⁵, e de uma parte do movimento sindical através das Centrais, adaptam-se à lógica dos organismos internacionais (FMI, BIRD, BID, UNESCO, OIT/CINTERFOR), incorporando seus termos, conceitos e ideologias, numa demonstração de subalternidade e dependência do capitalismo periférico no contexto da mundialização do capital.

De tal forma que, no contexto da reestruturação produtiva, sob a lógica do toyotismo e da mundialização do capital, *saber ser* é mobilizar-se e colocar-se por inteiro à disposição do objetivo do capital, ou seja, o trabalhador deve estar sempre apto para realizar múltiplas tarefas, ser polivalente, multifuncional e estar a serviço da rentabilidade e valorização do capital, por meio do engajamento e da participação subalterna em torno das necessidades da empresa. Competente é aquele que se comporta de forma a *saber ser* de acordo com os interesses da empresa, enquadrando-se de forma subalterna na perspectiva da valorização do capital.

Nesse sentido, para o capital, o trabalhador deve estar sempre predisposto a incorporar os novos atributos, consoantes às necessidades da produção flexível, abrangendo as habilidades básicas e técnicas para enfrentar o imprevisto por meio da participação, da

⁶⁵ O sistema S é o conjunto de instituições assistenciais e educacionais, de caráter não-governamental, administradas pelas entidades patronais dos setores da indústria, comércio, transporte e agricultura. O sistema S desenvolve atividades de formação profissional, educação formal, ação social e cultural e é composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Social do Comércio - SESC, Serviço Social da Indústria - SESI, Serviço Nacional do Transporte - SENAT, Serviço Social do Transporte - SEST e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE. Esse sistema tem origem na criação do SENAI e o SENAC pelos decretos-leis n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, e n.º 8.621, de 10 de janeiro de 1946.

comunicação em grupo, da multifuncionalidade e da polivalência, enfim, preparado para o exercício de múltiplas tarefas em um mundo em permanente mutação. Esse é o discurso que aparece nos documentos do MTE/SPPE. É como se o processo de reestruturação produtiva fosse homogêneo e simultâneo em todos os setores econômicos, de norte a sul e, de leste a oeste do país, exigindo uma verdadeira revolução no sistema educacional e, conseqüentemente, também na qualificação profissional.

Para Ramos (2000, p. 131) a educação na forma como vem sendo defendida, teria como pressuposto formar pessoas solidárias e responsáveis para serem autônomas. Porém, a autonomia teria que estar ancorada em competências intelectuais e individuais, pois, como afirma a própria UNESCO o *aprender a ser* é relativo à competência pessoal,

que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, que combina a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (Delors, *op cit*, p. 94).

3.6. A crítica aos conceitos de competência e de empregabilidade e aos pressupostos do PLANFOR

Como vimos, os conceitos de *competência* e *empregabilidade* constituem-se na espinha dorsal na órbita do referido *avanço conceitual* do MTb/SEFOR, posteriormente MTE/SPPE, para justificar o desenvolvimento do PLANFOR. Nesse sentido, é importante problematizar esses conceitos procurando desvendar os nexos ideológicos do PLANFOR, estabelecendo sua proximidade com a teoria do capital humano.

Em um sofisticado material de publicidade do PLANFOR, o Ministério do Trabalho e Emprego, traz uma afirmação que se torna inevitável seu vínculo com a teoria do capital humano. Afirma o MTE:

Qualificação Profissional por si mesma não gera emprego, mas... I- *agrega valor ao trabalho e ao trabalhador*; II- *aumenta as chances de obter e manter trabalho*; III- *amplia as oportunidades de geração de renda*; IV- *melhora a qualidade dos serviços e produtos*; V- *torna as empresas mais competitivas*; VI- *torna o trabalhador mais competente*. Por tudo isso é direito do trabalhador em uma sociedade que se busca justa e democrática (Brasil, 2000b, p. 5 os grifos são nossos).

Portanto, com a disseminação da *noção de competência* e da ideologia da *empregabilidade* revigora-se nos anos 90 a teoria do capital humano, colocando ênfase no indivíduo para resolver o problema do desemprego. Estes conceitos integram hoje a agenda e a retórica do governo através do PLANFOR, dos empresários e de suas instituições de formação (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR), mas também, em certa medida, dos sindicatos e centrais sindicais dos trabalhadores que estão inseridos na lógica do tripartismo paritário no CODEFAT, no PBQP e no PACTI.

O desenvolvimento de competências para garantir a *empregabilidade* dos egressos do PLANFOR é um dos principais objetivos do MTE/SPPE, faremos uma discussão crítica acerca desses pressupostos, a partir das contradições do próprio PLANFOR.

Entretanto, faremos primeiro uma apresentação do conceito de *empregabilidade* a partir da literatura por nós consultada. Primeiramente, mostraremos que esse conceito é muito utilizado pela literatura vulgar, principalmente, pelo segmento de consultores em recursos humanos que, numa perspectiva que beira ao senso comum, disseminam de forma apologética essa ideologia. Vejamos dois exemplos que comprovam nossa afirmação:

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza do emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da empresa. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais à situação, boa ou ruim da empresa – ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje, a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. *O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. (...) (empregabilidade) é como a segurança agora se chama* (Moracs, 1998, Apud Frigotto, s/d, grifos deste).

Ou então, numa perspectiva que poderia ser denominada como a “teoria da loucura”, a *empregabilidade* é apresentada como:

garantida por seis pilares - educação vocacional, idoneidade, competência, saúde física e mental, reserva financeira e bons relacionamentos - e que para mantê-la é preciso se comportar como quem sobe uma escada rolante que desce: Para subir, tem que andar mais rápido do que o ritmo da escada. Pessoas honestas e trabalhadoras que param na escada acabam sendo jogadas para fora (Minarelli, Apud, Santos, 1997, p. 87).

Essa ideologia é capaz de gerar uma verdadeira paranóia social em busca das chamadas qualificações, basta olharmos a publicidade em torno de cursos ditos qualificantes e, também, o resultado da pesquisa realizada por Santos (2000 – anexo 2) para percebermos como isso invadiu o cotidiano das pessoas. Em uma perspectiva crítica, Silva Júnior, Ferretti e González constataam que no capitalismo mundializado:

... as relações entre o indivíduo e a sociedade e, entre esta e o estado são legitimadas por uma racionalidade científica, *ainda que salte aos olhos a irracionalidade social*. No campo do trabalho predomina a exclusão, no campo educacional, de direito social, a educação tornou-se mercadoria, num quadro de reprodução social, em que constitui-se um novo sujeito, que parece preparado para a barbárie e não para um processo civilizatório (Silva Júnior, Ferretti e González, 2001, p. 62 os grifos são nossos).

Esses mesmos autores fazem uma afirmação emblemática acerca da nova sociabilidade desenvolvida pelo capital no contexto de reestruturação produtiva, procurando desvelar a *ideologia da empregabilidade*, assim como a *noção de competências*. Afirmam que:

Observa-se a completa precarização do trabalho, ainda que todos os seres humanos sejam tomados como mercadoria força de trabalho, no âmbito da educação, observamos seu redesenho com base no modelo de competências e na ideologia da empregabilidade. A coisificação acentuou-se nas esferas formativas em geral. Desde o ensino fundamental, cujo centro epistemológico é o *Aprender a Aprender*, dito de outra forma, isso é a mesma coisa que dizer que é mais importante aprender um método científico do que compreender a realidade por um meio reflexivo e científico. Já na primeira infância a racionalidade científica *de per si* põe-se como legitimadora do progresso. Na sequência do processo formativo do ser humano, no ensino médio é a *noção de competência* que substitui o *aprender a aprender*, aquela articulada com a *empregabilidade*. Assim temos nos processos formativos a racionalidade científica (*Aprender a Aprender e a noção de competência*) no centro e a *empregabilidade*, como centro da base valorativa que se dissemina nesses processos. De tal forma, que é legitimado cientificamente por meio dos processos formativos, a tendência observada na constituição do sujeito no capitalismo

atual é a que expôs Marx nos *Manuscritos*..., isto é, a naturalização do objetivo, como se ele não fôra social, nem histórico. O sucesso e o fracasso do ser humano, conforme a ideologia atual, é única e exclusivamente do indivíduo. O progresso faz-se consciência (Ibid, p. 63).

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. Nesse sentido, 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 nexos 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).

Também Frigotto (1998, p.14) analisando essa questão destaca o empobrecimento provocado pelo reducionismo em torno da ideologia da empregabilidade. Razão pela qual afirma 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.

Forrester (1997) em reflexões acerca da crise do emprego sob o capital mundializado, também nos oferece uma definição sobre a empregabilidade, afirmando que:

uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro: *empregabilidade*, que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deve estar pronto para trocar constantemente de trabalho (Forrester, 1997, p. 118).

Portanto, no contexto da reestruturação produtiva há uma ressignificação da Teoria do Capital Humano (TCH) ou, na acepção de (Duarte, 2001, p. 29) um revigoramento desta teoria que direciona as políticas de Educação Profissional no Brasil, como é o caso, por exemplo, do PLANFOR. Portanto, a ideologia dominante, no contexto da reestruturação produtiva, preconiza uma política de qualificação com base nos pressupostos da Teoria do Capital Humano, na medida em que articula Educação Profissional, que passa a ser pensada a partir da *noção de competências*, visando a *empregabilidade*. Na perspectiva das instituições empresariais 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: 3) esta determinação está posta no seguinte sentido:

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.

A questão fundamental é que num contexto em que o novo padrão de acumulação do capital intensifica a superexploração sobre a força de trabalho, promovendo o desemprego em massa, fragmentando e precarizando as condições de trabalho, o MTE/SPPE, através do PLANFOR, se propõe a qualificar os segmentos que historicamente tiveram mais dificuldades

de acesso e oportunidades ao mercado de trabalho formal, denominados como “grupos sociais vulneráveis e sob risco social”. Entretanto, o capital já dispõe de exército de reserva, aumentado pelo desemprego em massa, que no caso do Brasil é estrutural, suficiente para promover inclusive a concorrência entre os trabalhadores para uma vaga no mercado. Portanto, existe um excedente de desempregados escolarizados e qualificados exercendo atividades consideradas inferiores, criando a ilusão de que o mercado está exigindo maior nível de escolaridade e de qualificação para o exercício de todas as ocupações.

Portanto, no complexo homogêneo de precarização, fragmentação e degradação do trabalho, promovido pelo capital no contexto da reestruturação produtiva, não há emprego suficiente para uma massa de força de trabalho qualificada, como pretende o MTE/SPPE, através do PLANFOR, ao propor a qualificação de 15 milhões de trabalhadores por ano. Afinal, o contexto da mundialização do capital, sob hegemonia do neoliberalismo, impõe uma realidade em que:

A garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece (Gentili, 1998, p. 89).

Silva Jr., Ferretti e González (1999, p. 25) analisando o fenômeno da conformação de subjetividades no contexto da reestruturação produtiva, em que a gestão apóia-se em novos postulados teóricos, questionadores da heteronomia, apelando fortemente à participação e ao envolvimento dos trabalhadores, afirmam que:

Este processo é mistificador porque institui controles muito sutis, tornando mais difícil a oposição à heterogestão que, nos seus aspectos fundamentais, se mantém. Mas é também contraditório, porque torna o capital dependente da aquisição de conhecimentos e capacidades de ordem superior por parte da força de trabalho, ao mesmo tempo que tem de apoiar-se mais no trabalho coletivo e na criatividade e autonomia desta, mas reforçando o individualismo.

Esse processo mistificador leva os autores a chamarem a atenção para os cuidados de que deve se cercar as organizações dos trabalhadores quanto ao “canto da sereia” orquestrado pelo capital, principalmente no que se refere aos pressupostos da qualificação dos trabalhadores. Razão pela qual afirma ser:

Um desses cuidados consiste em encarar a qualificação não da perspectiva funcionalista proposta pelo capital, segundo a qual a subjetividade é travestida em conjunto de atitudes e comportamentos sociais que passam a constituir, junto com atributos técnicos e cognitivos, o novo rol de ‘qualificações profissionais’ demandado pela empresa ‘moderna’... (Ibid).⁶⁶

Nessa perspectiva ideológica é necessário o desenvolvimento de um coquetel individual de competências que torne os indivíduos capazes de acessar o mundo físico e social, aptos para desenvolver análises e apresentar soluções de problemas, tomar decisões e ter capacidades para se adaptarem a situações novas num mundo em permanente mutação. Essas competências seriam requisitos valorizados pelas novas formas de sociabilidade desenvolvidas pela reestruturação produtiva, que exigem a conformação de um novo sujeito, cuja “alma” pertença exclusivamente ao capital.

As contradições inerentes à crise de rentabilidade e valorização do capital fazem com que a convergência entre racionalidade técnica e subjetividade seja “desafiada pela retração significativa do mercado de trabalho nas sociedades atuais, que levam à degradação das relações de trabalho, pelo menos para uma grande massa das populações mundiais” (Ramos, 2001, p. 133).

Ramos, após profícua análise dos documentos oficiais, acerca das reformas educacionais nos anos 90, afirma que:

⁶⁶ As observações desses autores são importantes para pensarmos o papel da CUT nas políticas de formação profissional. Seria interessante uma investigação aprofundada sobre a atuação da Central no CODEFAT, para verificar, e em outros Conselhos tripartites e paritários, para ver se os representantes dos trabalhadores têm se cercado dos devidos cuidados para não cair no “canto da sereia” orquestrado pelo capital, já que este esforça-se para impor a reestruturação produtiva, o *modelo da competência* e a ideologia da *empregabilidade* como se esta fossem uma forma de sociabilidade natural. A CUT corre o risco de cair na armadilha do neocorporativismo, da teoria do consenso e do diálogo social expresso no tripartismo paritário.

Diante dessa doutrina, diluem-se todas as expectativas de se olhar o mundo por outro viés, de se contestar o que parece instituído e único, de se efetivar a organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e/ou produtivistas, mas que apontem no sentido da construção de projetos sócio-coletivos emancipadores. É por isso que a pauta do ensino se desenha com vistas à construção de competências, noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares (Ibid, p. 135).

A verdade é que há um novo elemento em cena, no contexto em que o capital passa a utilizar de forma estratégica e sistemática a constante flexibilização da produção, verifica-se que “contrariamente ao que se dava sob o taylorismo-fordismo, o saber construído pelos trabalhadores no cotidiano da fábrica passa não apenas a ser reconhecido, como requisitado e premiado” (Ibid, p. 16). Ou seja, a reestruturação produtiva aumenta a exigência de maiores conhecimentos por parte dos trabalhadores, acelerando o processo de captura e conformação da subjetividade, por meio de mecanismos capazes de gerar a ilusória sensação de participação. Consideramos ilusória, porque apenas uma minoria da classe-que-vive-do-seu-trabalho consegue empregar-se nas ocupações que exigem as referidas competências e habilidades. Ainda, assim, esses trabalhadores não decidem o essencial, ou seja, o quê e como produzir, pois, esta esfera continua sendo alçada do capital e não do trabalho. Por outro lado, a maioria da classe vive desempregada ou exercendo ocupações precárias, terceirizadas, temporárias etc.

Entendemos que o *modelo de competência* e a ideologia da *empregabilidade* enquadram-se na perspectiva neoliberal, pois, responsabilizam o indivíduo pelos seus eventuais êxitos ou fracassos profissionais. Quando na verdade, não é a capacidade de domínio ou condução de situações imprevistas - *a competência individual* - que determina se o trabalhador terá ou não lugar no mercado de trabalho. Isso pode até contribuir, mas não é a determinação principal, pelo contrário, o equívoco está na origem da questão, pois, não é o fato do indivíduo ser escolarizado ou não que determinará a sua situação no “mercado de trabalho”, mas sim a realidade econômica e social em que está inserido. Nesse sentido,



responsabilizar o indivíduo por seus eventuais êxitos ou fracassos pessoais, é um recurso ideológico vulgar, uma vez que esta ideologia desconsidera todas as determinações sócio-históricas e econômicas.

Portanto, a noção que se funda no *modelo das competências* e na *ideologia da empregabilidade* constitui-se em mecanismo de indução, conformação e internalização que podem levar o sujeito a sentir-se culpado pela sua *baixa escolaridade e desqualificação*, a se autoresponsabilizar e sentir-se fracassado diante do desemprego e da exclusão. Portanto, a noção de *competências* e a *ideologia da empregabilidade* são formas de produção do consentimento, instrumentos ideológicos que visam capturar e manipular a subjetividade do trabalhador. Esses conceitos são expressões de uma sociabilidade perversa que anula, discrimina e exclui os sujeitos e, depois, torna-os culpados por esta situação.

Portanto, o modo de gestão e organização do trabalho, baseado na ideologia da meritocracia, cria uma noção de êxito e de fracasso que conduz o trabalhador – na condição de indivíduo desempregado ou no exercício de atividades precárias – tocado na questão do brio, a sentir vergonha e constrangimento pela situação de desemprego e de exclusão em que vive. O processo de exclusão transforma a vítima em vilão, pois, a noção de competência, a ideologia da *empregabilidade* fundada na *meritocracia*, conduz os desempregados e excluídos do mercado de trabalho, assim como aqueles que exercem ocupações precárias a julgarem-se derrotados e condenados por sua própria “incompetência”.

3.7. Encaminhamento dos egressos ao mercado de trabalho

Entre os pressupostos do PLANFOR está o encaminhamento dos egressos dos cursos de qualificação para o mercado de trabalho, através do Serviço de Intermediação Nacional de Emprego – SINE. Segundo a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego



(SPPE), antiga SEFOR, resultados parciais de pesquisas conduzidas pelo MTE em relação ao que aconteceu com os treinandos de 1999, revelaram que:

do total de treinandos desocupados, 688 mil (53,3%) foram encaminhados ao mercado de trabalho. Um resultado alentador, sinalizando, inclusive, que é possível visar a níveis mais altos de encaminhamento, na casa dos 80% (...) Pelo menos seis Estados já atingiram 80% ou mais de encaminhamento dos concluintes ao mercado de trabalho – Amazonas, Rondônia, Minas Gerais, Pará, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – demonstrando que qualificação e intermediação podem e devem atuar de forma conjunta, com grande eficiência e eficácia (Brasil, 2000c, p. 14).

No entanto, as avaliações realizadas por Universidades em todo o país sobre os Planos Estaduais de Qualificação (PEQs), apresentaram um quadro preocupante quanto às efetivas possibilidades de o PLANFOR atingir as metas a que se propõe. Este é o caso da pesquisa realizada pela UNITRABALHO⁶⁷ para identificar a *eficácia* e a *efetividade social* do PEQ-SP, quando constatou-se que o objetivo principal do PLANFOR – garantir a *empregabilidade* do treinando – não havia sido atingido de forma eficiente⁶⁸.

A pesquisa revelou que um grande número de egressos permaneceu na mesma situação social, (responderam que não houve mudança: 48,8% dos desempregados e 60,5% dos empregados que participaram dos cursos). Portanto, são os próprios treinando que negam o pressuposto do MTE/SPPE segundo o qual “o encaminhamento e colocação no mercado de trabalho devem ser, cada vez mais, a verdadeira ‘festa de formatura’ para os treinandos do PLANFOR” (Brasil, 2000c, p.14). O pressuposto ministerial é que encaminhar e colocar o treinando no mercado de trabalho é simples, já que os cursos de qualificação – segundo o MTE/SPPE – são ofertados a partir da demanda do setor produtivo.⁶⁹

⁶⁷ UNITRABALHO. *Pesquisa para a identificação da Eficácia do Plano Estadual de Qualificação Profissional do Estado de São Paulo (1997)*. FAT/CODEFAT – MTb/Sefor – SERT/SP, 1997.

⁶⁸ A UNITRABALHO pesquisou dois grupos de egressos do PEQ-SP: I) os egressos de cursos de 1996, que responderam a pesquisa 2 vezes, a primeira no término do curso, sendo que a segunda pesquisa foi domiciliar 6 meses após o curso; II) os egressos de 1997, foram entrevistados seis meses após o término do curso de qualificação. O objetivo da avaliação feito com os egressos era verificar se havia ocorrido mudanças nas suas condições de vida, de trabalho e de situação social em decorrência da qualificação.

⁶⁹ O MTE/SPPE parte do pressuposto que os cursos dos PEQs são ofertados a partir de levantamento da demanda do mercado, que é feita pelas STbs e pelos CETs e CMTs. Entretanto, esse pressuposto é falso, pois,

A pesquisa da UNITRABALHO perguntou também aos egressos qual a utilidade dos cursos do PEQ-SP em suas vidas e a sistematização das respostas foi a seguinte:

aquisição de conhecimentos (para 33,3% dos entrevistados); melhoria nos relacionamentos (para 16,7%); capacidade de compreender a realidade (para 15,6%); melhor comportamento e postura no ambiente de trabalho (para 14,6%); capacidade de pensar (para 6,3%) e maior empregabilidade (UNITRABALHO, apud Borges, 1999, p. 94).

A conclusão da equipe da UNITRABALHO, responsável pela pesquisa com os egressos foi a seguinte:

o aumento da qualificação não aumenta as chances de os trabalhadores virem à se empregar, uma vez que o índice de treinandos que se inseriram no mercado de trabalho, após realização dos cursos, é ainda insignificante. Na maioria das vezes o emprego conseguido não é resultado do curso realizado, e entre os que conseguiram emprego destacam-se as ocupações informais, nem sempre ligadas à área 'afim' com o curso, além de ter propiciado pouca mudança no desempenho profissional dos que já estavam empregados (Ibid, p. 95).

Em relatório síntese dos dados levantados junto aos egressos do PLANFOR através da avaliação externa dos PEQs em vinte Estados, apresentado no final de 1998, a antiga SEFOR fez um balanço demonstrativo da "eficiência" do Programa a partir do número de concluintes de cursos que foram encaminhados ao mercado de trabalho, afirmando que:

em 1996 152 mil treinandos do PLANFOR foram encaminhados ao mercado de trabalho; em 1997, foram 479 mil e 582 mil em 1998. No cômputo global, 1,2 milhão de trabalhadores, representando 48% do total de desocupados que passaram pelo PLANFOR em 1996-1998, foram encaminhados ao mercado de trabalho (Brasil, 1999c, p. 27).

Entretanto, esses dados não condizem com o resultado da pesquisa realizada pela Secretaria de Emprego e Relações de Trabalho do Estado de São Paulo, que revelou que apenas 11% dos trabalhadores desempregados que se "qualificaram" pelo PEQ-SP haviam conseguido se colocar no mercado. Em todo o Estado de São Paulo, em 1997, 270.650 pessoas passaram por cursos de qualificação ofertados pelo PEQ, dos quais 40% estavam

seria má fé ou ilusão acreditar que haveria demanda (expansão do mercado) para empregar os milhões de trabalhadores que o MTE/SPPE supõe qualificar anualmente.



desempregados e, seis meses depois, apenas 11% haviam conseguido emprego (Folha de São Paulo, 1998, Cad. 6, p. 14).

3.8. Carga horária dos cursos do PLANFOR

É questionável se os cursos do PLANFOR efetivamente qualificam, pois, quando comparados com os cursos ofertados por instituições como o Senai, por exemplo, pagos pelos trabalhadores ou pelas empresas, verifica-se que os cursos do PLANFOR possuem carga horária muito inferior.

A carga horária média por treinando nos cursos do PLANFOR foi de 100 horas em 1996/1997, caíram para uma média de 87 horas em 1998 o que, segundo a antiga SEFOR, constitui-se em um “reflexo da ampliação em habilidades gerenciais, que implicam cursos mais curtos” (Brasil, 1999, p. 27). Afirmação, no mínimo questionável, quando se verifica que a própria SEFOR informa que o percentual de treinandos do PLANFOR, com escolaridade abaixo do antigo 1º grau completo representou para os anos de 1996, 1997 e 1998, o percentual de 34, 47 e 43 respectivamente, o que demandaria do ano de 1996 para o de 1998 um aumento da necessidade de habilidades básicas e não o inverso. Vejamos o que afirma o Relatório da UNITRABALHO sobre os piores resultados dos PEQs 96-97, quando compara o custo médio por treinando x carga horária dos cursos:

O Paraná é o Estado que apresenta o custo médio/treinando mais baixo do Brasil (R\$73,00), o que poderia ser avaliado como eficiência econômica. Entretanto, esse dado se agrava diante da constatação de que o Paraná tem a segunda carga horária média/treinando mais baixa do Brasil, equivalente a 55 horas, ficando acima apenas de Sergipe, com 25 horas. Destaque-se que dedicou justamente aos analfabetos, analfabetos funcionais e deficientes os cursos de curta duração - 8 horas (UNITRABALHO, 1998, p. 5).

Diante do acima exposto, a questão é: como desenvolver de forma integrada, em um formato orgânico e articulado as denominadas habilidades (básicas, específicas e de gestão), que possibilitem ao trabalhador a capacidade de aprender continuamente os princípios da “polivalência e multifuncionalidade”, de forma a garantir-lhe a *empregabilidade*, em um tempo tão curto? A orientação do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através da Secretaria Pública de Emprego (SPPE), é que todos os treinandos do PLANFOR devem passar pela seqüência articulada de aquisição das habilidades, em um único curso, para atingir o nível de formação profissional do “novo perfil de trabalhador” exigido pelo mercado no contexto da reestruturação produtiva, que deve dominar mais do que as habilidades específicas, que é, segundo o MTE/SPPE, o que predominou no “modelo” fordista.

Evidentemente que não é possível operar o milagre da alfabetização, ou seja, desenvolver as *habilidades básicas* (saber ler, interpretar, calcular e raciocinar) em cursos de oito, vinte e cinco ou cinquenta e cinco horas, principalmente se considerarmos as dificuldades de jovens e adultos analfabetos ou semi-analfabetos para operar com símbolos. Mas o MTE/SPPE quer mais do que isso, já que pressupõe que além das habilidades básicas, os cursos relâmpagos permitirão aos treinandos incorporarem atitudes e conhecimentos técnicos das diferentes ocupações profissionais, ou seja, as *habilidades específicas* e também, o desenvolvimento de competências de autogestão, de empreendimentos e de organizações associativas, enfim, as denominadas *habilidades de gestão*. Afinal, segundo o MTE/SPPE, os treinandos do PLANFOR devem sair dos cursos preparados para exercer várias carreiras e diferentes trabalhos, até mesmo simultâneos, ou seja, com o “conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e relações” – polivalente e multifuncional. Desta forma, na ótica oficial, se o treinando não conseguir emprego, saberá, pelo menos, usar a criatividade

para ser um empreendedor e garantir sua renda. Afinal, ele incorporou os ingredientes da *empregabilidade*.

3.9. O PLANFOR e o Plano de Qualificação de Trabalhadores para o Setor Automotivo no Paraná

A partir de 1996, com a negociação para a instalação da fábrica da Renault na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), o governo do Estado passou a arcar com o processo de treinamento da força de trabalho para atender a demanda necessária para o início do funcionamento da fábrica. As instituições executoras do referido treinamento foram o CEFET, o SENAI e o Instituto Superior de Administração – ISAD, da PUC-PR.

Além da Renault, o Estado também passou a “treinar” trabalhadores para a Bertrand Faure, uma fornecedora de suprimentos para indústria automotiva. Aderiram também ao referido Plano a Chrysler, a Volkswagen-Audi e a Volvo.

O governo do Estado, através da Secretaria da Educação, adquiriu os equipamentos necessários para a montagem do Centro Automotivo no CEFET. As montadoras forneceram os carros para viabilizar as linhas de montagem para o treinamento.

A Secretaria do Trabalho garantiu através do PEQ, com recursos do FAT, o treinamento de aproximadamente 5.000 trabalhadores, entre 1996 e 1998, que passaram pela primeira fase do treinamento, denominado de nivelamento básico, onde ensina-se “conteúdos de português instrumental, matemática aplicada, aptidões e habilidades” (UNITRABALHO, *Painel das Regiões Sul e Centro Oeste*, 1998, p. 6). Os alunos classificados na primeira fase do curso passaram por uma segunda fase que é denominada de Tronco Comum. Em seguida, os aprovados seguiram para a terceira fase, que se constituiu de treinamento em laboratórios e mais cem horas de “treinamento” em montagem, ou solda, ou pintura ou retocadoria-funilaria

(Ibid). Dos 5.000 trabalhadores que passaram pela primeira fase do processo de “treinamento”, mais ou menos 2.200 concluíram integralmente o curso. Os representantes do Programa para montagem do Núcleo Automotivo do Paraná, no referido painel⁷⁰, afirmam que:

O processo todo dá um total de duzentas e oitenta horas de treinamento, por participante. Ao final do curso o aluno tem um certificado com o carimbo de todos os participantes que são SENAI, CEFET, ISAD e Secretaria do Trabalho, abrindo-lhe a possibilidade de ser aceito em outras empresas do ramo, e mesmo fornecedor (Ibid).

Portanto, o governo privilegia as empresas automobilísticas com a destinação de carga horária muito acima da média nacional para qualificar a força de trabalho necessária para a sua instalação no Estado do Paraná.

Os requisitos exigidos para ser aceito no “treinamento” foi ter entre 18 e 35 anos de idade e o 2º Grau completo.

Segundo o representante da Volkswagen-Audi, até 1998, esse consórcio havia contratado 300 trabalhadores, sendo que 260 haviam sido “treinados” pelo Programa para Montagem do Centro Automotivo do Paraná, com recursos do FAT, sendo que 40 (dos contratados) não passaram pelo referido “treinamento”, pois 37% dos egressos “treinados” com recursos do FAT foram reprovados no teste da empresa. O egresso do CEFET/SENAI chega na empresa e passa por um processo seletivo que “foi trazido por especialistas da Alemanha e têm toda uma técnica de seleção (a técnica é chamada de *Assessment Center*)”⁷¹ (Hoffmann, Peter. In: UNITRABALHO Painel das Regiões Sul e Centro Oeste, 1998, p. 7).

⁷⁰ Cláudio Martin (do CEFET), Peter Hoffmann (Volkswagen Audi), Marcos Guariso (Chrysler) e Giovanda Figueiroa (Bertrand Faure)

⁷¹ Sobre o processo seletivo, afirma Hoffmann: “O egresso do CEFET, chega na empresa e faz um teste. Este teste se divide em quatro etapas: num primeiro momento, faz-se um teste de **raciocínio numérico** (as quatro operações básicas) e um teste de **raciocínio abstrato e habilidade motora**; num segundo momento, eles vão diretamente para a **dinâmica de grupo** (que prevê a habilidade da pessoa para trabalhar em grupo, questões de liderança, questões de engajamento e melhoria do processo); na terceira etapa faz-se uma **prova teórica**, sobre Pneumática, Eletrônica, Eletromecânica, Mecânica e Eletricidade de Auto, e aqueles que tiveram 80% na pontuação de Mecânica vão para a prova prática que é a última fase do processo (essa prova é feita em painéis

O depoimento de Hoffmann, representante da Volkswagen-Audi, é importante para termos uma idéia da angústia pela qual passaram os “treinandos” candidatos a uma vaga no setor automotivo.

Fogaça (1999) analisando o problema de desvios nos recursos do FAT, considera que o Plano de Qualificação de Trabalhadores para o Setor Automotivo no Paraná deve ser inserido no rol dos desvios, pois, os programas de qualificação profissional realizados em articulação com as empresas automobilísticas ao consumirem recursos públicos como o

... fato da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná ter investido cerca de um milhão de reais [...], na recuperação e equipamentos de um prédio da FIEP – Federação das Indústrias do Estado do Paraná que nele instalou um Centro de Treinamento do Polo Automotivo, gerido pelo SENAI e onde ocorrem os módulos de qualificação profissional dos programas do PEQ destinados às montadoras de automóveis que se instalaram nos arredores de Curitiba. Evidentemente, trata-se de uma distorção sem precedente, por três motivos: em primeiro lugar, porque está utilizando os já escassos recursos da Educação Geral, na área de qualificação profissional; em segundo lugar, porque está fazendo um investimento dos recursos públicos num prédio que não é público, e num sistema que, a despeito das considerações de alguns dos seus críticos, faz questão de se apresentar como um sistema privado, como uma realização vitoriosa da indústria brasileira; em terceiro lugar, porque a Secretaria de Educação do Paraná, na verdade, está assumindo, com recursos públicos destinados à rede pública de ensino, encargos que deveriam ser das montadoras, todas empresas sabidamente bem sucedidas no mercado de veículos automotores, tais como a Volkswagen-Audi e a Chrysler, por exemplo (Fogaça, 1999, p. 14).

Entretanto, apesar dos recursos do FAT estar sob a responsabilidade de um conselho tripartite paritário, o CODEFAT, uma auditoria do Tribunal de Contas da União questionou metas, beneficiários e resultados do PLANFOR. Uma extensa reportagem da Folha de São Paulo, de 14 de maio de 2000, informa sobre as irregularidades verificadas pelo TCU.

Segundo a auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU), os desempregados e trabalhadores ameaçados de perder seus empregos representam menos da metade das matrículas em cursos de qualificação profissional promovidos com recursos do FAT. A quarta

com circuitos pneumáticos e eletro-pneumáticos). Após esse processo seletivo existe ainda a entrevista com a área técnica e exame médico, podendo ser eliminado em qualquer uma dessas etapas” (Ibid).

parte dos beneficiários dos cursos de qualificação constituem-se de trabalhadores com carteira assinada, num dos vários sinais de desvio no perfil da clientela do programa.

Um dos exemplos de desvio de foco do PLANFOR, listado pela auditoria, ocorreu no convênio do Governo Federal com a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) – a entidade privada que mais recebeu recursos do FAT para a qualificação profissional em 1998 (R\$ 14,6 milhões).

Embora esses desvios não possam ser generalizados para a realidade nacional, levam, inevitavelmente, à conclusão de que, na contratação e realização dos seus programas de qualificação e requalificação profissional, as Secretarias Estaduais responsáveis pela implementação dos PEQs têm demonstrando ineficácia no gerenciamento dos recursos do PLANFOR, contribuindo para desvirtuar seus objetivos.

3.10. Os equívocos do PLANFOR

Questionamos se não é sintomático um governo que adota no plano econômico uma política como o Plano Real, que obsta o desenvolvimento e o crescimento econômico, gerando retração econômica e aumentando o desemprego e, no plano social políticas de flexibilização e desregulamentação das conquistas sociais em nome da necessidade de se adaptar à globalização, desenvolva um Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, visando qualificar 15 milhões de trabalhadores, já que a lógica da “globalização” e também da política econômica e social do governo é manter em patamar elevado o desemprego estrutural. Então, para que uma política de qualificação em massa?

Portanto, é contraditório que o Estado adote uma política de qualificação profissional visando qualificar/requalificar 15% da PEA ano, afirmando o pressuposto de

ofertar cursos a partir da demanda do setor produtivo, quando se verifica a existência de uma política econômica que impede o desenvolvimento e o crescimento econômico. Na verdade, como vimos no *capítulo I*, o compromisso do governo é com o capital financeiro e não com os “grupos sociais vulneráveis e sob risco social”. Pois, se não há crescimento, não há expansão da economia e, muito menos, aumento da demanda por trabalhadores qualificados. Nesse sentido, quando segundo os dados econômicos, observa-se uma retração do emprego, a conclusão só pode ser que os pressupostos da *empregabilidade*, disseminada pelo PLANFOR e outras ações do governo, é a propagação da ilusão.

Portanto, o PLANFOR revela uma contradição do governo, já que este desenvolve um programa que consome milhões de reais do FAT para “qualificar” um contingente enorme de trabalhadores, visando garantir-lhes a *empregabilidade*, ao mesmo tempo em que adota uma política econômica que obsta o crescimento econômico, determinando o aumento do desemprego e da precarização das condições de existência para milhões de trabalhadores. Ora, se a lógica do PLANFOR é oferecer qualificação para os “grupos sociais vulneráveis e sob risco social” com foco na demanda do setor produtivo e, a política econômica do governo não está voltada para o crescimento econômico, mas para a estabilidade monetária, a tendência do setor produtivo é estagnar. Portanto, uma política econômica que gera obstáculos para o crescimento econômico aumenta ainda mais a vulnerabilidade e o risco social dos referidos grupos, ainda que qualificados.

Entretanto, o desemprego é uma determinação decorrente de políticas econômicas, como o Plano Real, que obstam o crescimento econômico e, muito menos, resultado do baixo nível de escolarização e desqualificação de um enorme contingente da PEA que o MTE/SPPE visa atender com o PLANFOR.

Os ideólogos do PLANFOR afirmam que as transformações sócio-econômicas ocorridas no Brasil, a partir dos anos 80, fizeram com que o país registrasse alguns marcos



significativos de sua história política “em matéria de democratização e conquista da cidadania, a partir dos quais começa a emergir, com traços cada vez mais nítidos, o *cidadão*, progressivamente consciente de seu papel e de seus direitos” (Brasil, 1999b, p. 25).

Afirmam também que o peso combinado da recessão, do avanço das teses liberais e da mobilização da sociedade civil vem atuando como pressões e estímulos à revisão de práticas produtivas. Nesse sentido, afirmam que isto ocorre “... porque cidadão consciente, consumidor exigente, trabalhador reivindicativo são facetas praticamente impossíveis de se dissociar no indivíduo” (Ibid).

Mas, o que vem a ser a tal cidadania? Quem é o *cidadão*, progressivamente consciente de seu papel e de seus direitos? Enfim, quem é o cidadão consciente, consumidor exigente, trabalhador reivindicativo, cujas facetas são praticamente impossíveis de se dissociar no indivíduo?

O indivíduo pode ser fragmentado e *tricotomizado* em cidadão, consumidor e trabalhador? No atual contexto histórico o indivíduo é um sujeito consciente, exigente e reivindicativo ou um ser social alienado, estranhado? O indivíduo – trabalhador – qualificado é um *cidadão* ou um sujeito cujas condições sócio-históricas o colocam sob a condição de ser e existir – precariamente – subsumido ao capital?

O cidadão consciente seria por acaso o desempregado? Ou seria o indivíduo que para sobreviver exerce atividades precárias, parciais, temporárias, subcontratadas e terceirizadas? O avanço das teses liberais pode ser invocado como pressuposto da democratização e do avanço da cidadania, ou pelo contrário, do avanço da tirania fundada na lógica do capital?

A questão fundamental, diante do exposto é, manter-se sob a lógica do capital, reformando, preservando, conformando e conservando seu metabolismo perverso que desfigura, fragiliza, precariza, degrada e, no limite, destrói o trabalho humano, ou seja, as

condições de vida da classe-que-vive-do-seu-trabalho. Ou trata-se de transformar radicalmente a relação social capital-trabalho, avançando para além do capital numa perspectiva de emancipação humana?

A crítica do PLANFOR tem que necessariamente superar a centralização que esse faz do indivíduo (tricotomizado em trabalhador, cidadão e consumidor), sobretudo através dos conceitos de competência e empregabilidade que fragmenta – o indivíduo – em “sujeito portador de habilidades cognitivas, comportamentais ou reduzido a atributos classificatórios e seletivos de sua inserção autônoma na trama de êxito ou fracasso da profissionalização construída a partir da racionalidade do mercado” (Silva Júnior, Ferretti e González, 2001, p. 8). Portanto, a crítica levando em conta a realidade fragmentada, precarizada deve superar as atomizações e repor “o discernimento da formação do ser social na tensão indivíduo – classe social” (Ibid).

Consideramos que a denominada cidadania, no contexto da mundialização do capital, assim como em qualquer contexto de hegemonia e controle do capital, constitui-se em um conceito vazio de conteúdo, a medida que o mesmo constitui-se em um instrumento ideológico que visa preservar, naturalizar e perpetuar o domínio do capital⁷². Nesse sentido, consideramos importante a conclusão de González (1996, p. 51) quando afirma:

a cidadania cria, para cada indivíduo, a aparência de um ser social reconhecido essencialmente mediante a consolidação de seus direitos (educação, saúde, habitação...). Entretanto, os direitos representam a auto-alienação política, pedagógica, religiosa, etc. Ou ainda, a dicotomização da realidade cindida em civil e política; pública e privada. Os direitos do cidadão constituem, em suma, o limite do projeto político das classes dominantes.

Acrescentando que:

⁷² Não negamos a importância da *cidadania*, assim como reconhecemos que ela pode ser um instrumento de luta importante para a classe-que-vive-do-seu-trabalho, quando utilizada no sentido da contra-ideologia, visando mobilizar a classe para o alargamento de conquistas econômicas e sociais, enfim, de direitos, mas tendo sempre a consciência de que a *cidadania* é o limite do projeto político das classes dominantes. Portanto, à classe que vive do trabalho só pode interessar o alargamento da *cidadania* na perspectiva de aprofundar as contradições do metabolismo do capital.

A condição de cidadão educado, representado, religioso, assistido, etc., não modificará a real condição histórica forjada nas e pelas relações fundamentais da sociedade burguesa: ser aparentemente igual e, essencialmente, viver na condição de força de trabalho explorada, desqualificada, alienada e, quando for historicamente possível para o capital, destruída (Ibid).

O processo de avaliação do PLANFOR desencadeou-se um debate em torno dos pressupostos do mesmo, principalmente no meio universitário, já que muitas Universidades foram contratadas para fazer a avaliação e acompanhamento dos PEQs. No aspecto econômico, questiona-se a capacidade do programa em atender os setores significativos da PEA, criando condições efetivas de inserção dos egressos no mercado de trabalho. No aspecto social, questiona-se a contribuição do mesmo para a superação de processos de discriminação social, ou seja, de elevar o nível de *empregabilidade* dos setores mais vulneráveis e precarizados da população.

No plano da subjetividade verifica-se a frustração das expectativas por parte dos egressos que continuam desempregados, já que a possibilidade de melhoria nas condições de vida não se concretizou, estes descobrem que foram iludidos ao acreditarem que eram desempregados em decorrência de serem desqualificados, ou seja, por não possuírem *empregabilidade*.

CONCLUSÃO

No *capítulo 1* deste trabalho procuramos demonstrar que o complexo de reestruturação produtiva que se instaurou a partir dos anos setenta nos países de capitalismo desenvolvido, constitui-se numa resposta do capital à sua crise de rentabilidade e de valorização. Vimos que no final dos anos sessenta os princípios e técnicas do taylorismo e do fordismo, que haviam garantido uma excelente rentabilidade para o capital no expansionismo que se verificou no pós-guerra, começaram a emitir sinais de esgotamento, entre os quais destaca-se a resistência dos trabalhadores ao ritmo intenso, monótono e repetitivo do trabalho. Proliferaram-se as greves, o *turn-over*, o absenteísmo e o “descuido” dos trabalhadores que resultava em refugo e rebotalho no final do processo de trabalho.

A rentabilidade e a valorização do capital, que experimentou uma fase excepcional *nos anos dourados* após o fim da Segunda Guerra Mundial, entram em declínio e, para complicar ainda mais as coisas, estoura a crise do petróleo e o Japão e a Europa Ocidental ousaram desafiar a Conferência de Bretton Woods, colocando em dúvida a hegemonia americana no mundo capitalista.

Nesse contexto, o capital irá responder à sua crise de rentabilidade e valorização de diversas formas, entre as quais destaca-se o desenvolvimento da denominada *acumulação flexível*, que resulta num intenso processo de inovações tecnológicas e em novas formas de gestão e organização da produção e do trabalho. Instaura-se então, naquele contexto, nos países de capitalismo desenvolvido, um complexo de reestruturação produtiva, cujo momento predominante culminou com o *toyotismo*, já que se verifica um processo de universalização de seus princípios e nexos organizacionais.

O complexo de reestruturação produtiva, que se funda na denominada *acumulação flexível*, é resultado do processo de mundialização do capital que,

coincidentemente, ocorre de forma simultânea ao avanço das teses neoliberais, flexibilizando, desregulamentando e destruindo conquistas históricas do trabalho. Nesse contexto de precarização, fragmentação e degradação do trabalho, os princípios e nexos organizacionais do *toyotismo* emergem como forma de captura e manipulação da subjetividade operária, instaurando uma nova subsunção real do trabalho ao capital.

O complexo de reestruturação produtiva, configurado nas formas de *acumulação flexível* do capital, que se desenvolveu nos países desenvolvidos a partir dos anos setenta, disseminou-se com o processo de mundialização do capital. Harvey (1992) mostra-nos que a tendência do capital nesse processo é dispersar-se para regiões mais fáceis para controlar e explorar o trabalho.

Dessa forma, observamos que nos anos 80, apesar da turbulência permanente da economia brasileira, da inflação elevada, das altas taxas de juros, da instabilidade monetária, da oscilação e estagnação do mercado, as empresas, principalmente do setor automobilístico, adotaram, mesmo que de forma tímida, novos padrões tecnológicos e organizacionais. De tal forma, que no caso brasileiro o processo de reestruturação produtiva iniciou-se nos anos 80, num fenômeno denominado por Alves (2000) como *toyotismo restrito*. Portanto, é no contexto da denominada década perdida para a economia que os princípios e nexos organizacionais do *toyotismo* foram introduzidos no Brasil.

Contudo, a partir de 1990 verifica-se uma intensificação do processo de reestruturação produtiva no país, já que o Estado passa a intervir no sentido de fomentar a modernização tecnológica e organizacional das empresas, com o pressuposto de estimular a produtividade e a competitividade nacional. Nesse contexto, é criado Programa Brasileiro da Qualidade e da Produtividade (PBQP), que se norteia pelo princípio do tripatismo paritário e que, juntamente com o PACTI, ajudou a disseminar no país os princípios e nexos organizacionais do *toyotismo*, que se propagam e adquirem um perfil sistêmico. Verifica-se o

desenvolvimento de um “*toyotismo sistêmico*”, que se caracterizou pela intensidade de inovações tecnológicas e pelo desenvolvimento de novas formas de organização e gestão da produção e do trabalho. Na “*década neoliberal*” ocorre uma propagação intensificada dos princípios e nexos organizacionais contingentes do *toyotismo* (just-in-time, kanban, kaizen, CCQ, TQC etc.). Entretanto, essa propagação ocorre de forma heterogênea nos diversos setores econômicos.

Alves (2002, p. 17) analisando esse processo afirma que “o toyotismo sistêmico tendeu a disseminar *não* apenas no *core* das corporações industriais e de serviços, mas na borda periférica do sistema industrial e de serviços, através das suas *redes de subcontratação*, constituídas por médias e pequenas empresas”.

Portanto, o processo de reestruturação produtiva no Brasil intensifica-se no decorrer dos anos 90, ou seja, na “*década neoliberal*”, temporalidade em que se desenvolveu a *abertura comercial*, o *programa de reforma do Estado* e o *Programa Nacional de Desestatização* que conduziu o país a um processo de privatização selvagem. Essa década foi marcada também por ampla reforma constitucional, que desfigurou a Constituição de 1988, com o objetivo de reduzir direitos *da cidadania* e adaptar a institucionalidade aos interesses do capital financeiro mundializado.

A economia do país nesse contexto foi marcada pela estagnação e baixo crescimento econômico, pela drástica redução do emprego industrial, pelo crescimento do desemprego aberto, mas, sobretudo, pela precarização, fragmentação e degradação do trabalho. Os governos neoliberais conduziram o país a uma adaptação e integração passiva e subalterna ao capital mundializado.

Enfim, vimos que o Produto Interno Bruto (PIB), que entre 1940 e 1989, havia apresentado uma expansão média anual de 7,5%, nos anos 90 não conseguiu ultrapassar a média anual de 2,2%. Enquanto que a ocupação total entre 1940 e 1989 tinha uma elevação

média anual de 2,0% e um crescimento médio anual de 5,4% do emprego formal. Nos anos 90 a ocupação total cresceu apenas 1,5% e o emprego formal (assalariado com carteira assinada) foi reduzido à média de 1,2% ao ano. A produtividade do trabalho que teve uma variação média de 5,3% no período 1940 a 1989, nos anos 90 foi medíocre, pois teve uma variação média de apenas 0,7%. Entretanto, nos anos 90 intensificou-se a superexploração sobre o trabalho, já que a produtividade do trabalho assalariado formal, apresentou um crescimento médio anual de 3,4%, portanto, acima do crescimento médio de 2,0% anual, verificado no período de 1940-1989. Por outro lado, segundo o DIEESE, na década de 90 o salário médio do trabalhador caiu 18,8% na região metropolitana de São Paulo.

O número de emprego formal no setor privado que era de 19,0 milhões em 1989 caiu para 17,5 milhões em 1997, portanto, ocorreu uma redução de 8%, desaparecendo um milhão e meio de postos de trabalho. Ao mesmo tempo, verifica-se que houve uma evolução do trabalho precário, parcial e temporário.⁷³

Portanto, os dados revelam que a performance da economia brasileira foi extremamente baixa nos anos 90, já que até 1999 o PIB cresceu em média apenas 1,7%, taxa inferior ao da década de 80, que é considerada como perdida; sendo que a taxa geral de produtividade do País foi de 2,53% ao ano de 1991 a 1998. Essa economia revelou também uma baixíssima capacidade para gerar novos empregos formais, o que se verificou foi um avanço nas ocupações consideradas precárias, sem registro em carteira, no setor informal.

Portanto, os números revelam que a política econômica dos anos 90, ao seguirem o receituário neoliberal imposto pelo FMI, pelo BIRD e pelo BID, colocou o país na “contra-mão” do crescimento econômico, aumentando o desemprego, a precarização e a miséria para a maioria da classe-que-vive-do-seu-trabalho. Registre-se ainda, que apenas uma reduzida parcela dos trabalhadores, conseguem inserir-se em empregos formais que são mais exigentes

⁷³ Ver nota nº 23, p. 43, deste trabalho. dados da PNAD.

em termos de qualificação profissional. Esta constatação reforça a noção de heterogeneidade do processo de reestruturação produtiva, que no caso específico da formação profissional, revela-se extremamente contraditório, ao contrário do que faz crer a ideologia da empregabilidade expressa nas políticas de formação profissional, principalmente as do PLANFOR.

Os resultados da política econômica e do processo de reestruturação produtiva são uma verdadeira desestruturação do mercado de trabalho formal no País, com o MTE e a SPPE contribuindo para a legitimação do *trabalho precário e degradado*, já que, através do PLANFOR, estimula-se formas de trabalho “temporário, associativo, cooperado, autônomo, auto gerido” (Brasil, 2000d, p. 8). O MTE/SPPE defende o investimento de recursos visando a qualificação do trabalhador para essas formas de trabalho que são, na ótica do Ministério, “erroneamente rotulada de ‘informal’, precária, de baixa qualidade” (Ibid), razão pela qual, segundo o MTE/SPPE “o PLANFOR trabalha com uma visão ampliada de ‘trabalho’, que abrange muito mais que empregos assalariados, com carteira assinada, do setor formal, urbano, industrial” (Ibid). Afinal, “qualificação e intermediação profissional têm que estar pensadas também para essas novas formas de trabalho” (Ibid).

Alves (2002, p. 5) ao analisar a realidade econômica no Brasil, nos anos 90, faz uma interessante observação acerca da realidade concreta do mundo do trabalho, afirmando merecer destaque na “década neoliberal” o processo que se constitui numa “*linha contínua de degradação do mundo do trabalho*”. Esse fenômeno representa “um processo estrutural de transformações da objetividade e subjetividade da classe trabalhadora no Brasil, principalmente do setor industrial, com impactos decisivos no sindicalismo e nos movimentos sociais urbanos e rurais” (Ibid).

Alves levanta a hipótese de ter ocorrido nos anos 90 um importante “elo de transição” para uma “nova configuração do mundo do trabalho no Brasil, de acordo com a

nova dinâmica da acumulação capitalista mundial” (Ibid). Há, nesse texto de Alves, uma afirmação emblemática, inclusive para pensarmos a defesa que o MTE/SPPE faz do trabalho precário, do setor informal. Alves afirma criticamente que:

É provável que a *noção de precariedade* perca seu caráter atípico e torne-se um nexu institucional, e, portanto, *típico*, da própria implicação assalariada nas condições do novo regime de acumulação flexível. Na verdade, a idéia de precariedade nos conduz a um passado que tende a se tornar distante e perder sua presença crítica, diante da nova etapa capitalista (Ibid).

Nos anos 90, apesar da realidade cruel, fragmentada, precarizada e degradante enfrentada pela classe-que-vive-do-seu-trabalho, da dificuldade para se conseguir emprego, propagou-se por toda parte, a concepção segundo a qual, o trabalhador para conseguir trabalho (emprego) deve adquirir os *novos atributos, atitudes e habilidades* que lhe é exigido pelo mercado, no contexto da reestruturação produtiva, visando à produtividade e competitividade. A lógica desta concepção é que empregos existem, mas com exigências de bom nível de escolaridade e qualificação; o que torna as pessoas desempregadas é baixa escolaridade e a desqualificação (a falta de atributos, atitudes e habilidades). Essa é a lógica do absurdo, porque o que não há são empregos. E se existem, são em condições precárias e degradantes.

Portanto, disseminou-se uma concepção ideológica que pressupõe que com a reestruturação produtiva, com a acumulação flexível sob a hegemonia do toyotismo, com as inovações tecnológicas e organizacionais, as empresas passaram a exigir trabalhadores com mais conhecimentos científicos e tecnológicos, fundados na *noção de competências*, visando à conformação de uma força de trabalho polivalente e multifuncional, com “capacidade de comunicar-se, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos” (Delors, *op cit*, p. 94).

Para essa concepção a reestruturação produtiva desenvolve então a exigência de um trabalhador criativo, com senso de liderança e responsabilidade, comunicativo, capaz de

manipular com símbolos e, acima de tudo, resolver problemas e adaptar-se facilmente a novas situações, em um mundo em permanente mutação. Essas e outras virtudes e qualidades do *novo trabalhador competente (cidadão produtivo e consumidor exigente)* é o que se deduz dos documentos do MTE/SPPE.

Para os ideólogos da reestruturação produtiva e, também para os do PLANFOR, os *novos atributos, atitudes e habilidades* são exigências para o exercício de toda e qualquer ocupação, que demanda bom nível de escolaridade e qualificação profissional, com ampla formação geral e sólida base tecnológica. Nesse sentido, exige-se que as instituições de formação profissional revejam seus objetivos, estratégias e conteúdos voltados para a formação. Esse é o pressuposto fundamental das articulações entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, no início do governo Fernando Henrique.

Portanto, é no contexto de redução do nível de emprego que o MTE/SPPE desenvolve o PLANFOR, a partir da análise oficial acerca das transformações produtivas e das demandas por novas qualificações, que exigem um *novo perfil de trabalhador*. Visa-se com o PLANFOR qualificar após 1999, 20% da PEA por ano, o que equivale a 15 milhões de trabalhadores. A lógica do governo é que ao passarem pelos cursos do PLANFOR, esses trabalhadores, desenvolveriam as *habilidades básicas, específicas e de gestão*, ou seja, incorporariam os *novos atributos, atitudes e habilidades*, demandados pelo setor produtivo.

A prioridade do PLANFOR é qualificar – a partir da demanda do setor produtivo – os “grupos sociais vulneráveis e sob risco social”, desqualificados e de baixa escolaridade. Parte-se do pressuposto que esses grupos sociais são desempregados e excluídos porque não possuem os *novos atributos, atitudes e habilidades*, ou seja, as *competências* exigidas pelo mercado, por isso não conseguem empregar-se.

Na verdade, o pressuposto do Ministério é equivocado, pois, se o mercado está encolhendo, ou seja, destruindo postos de trabalho, reduzindo emprego, não é a qualificação

profissional que irá reduzir o índice de desemprego. Até porque, com a redução do mercado a tendência é aumentar o número de trabalhadores escolarizados e qualificados à disposição do capital. O problema se coloca na órbita da política econômica adotada pelo Estado, que obsta o crescimento econômico e privilegia o capital financeiro através de altas taxas de juros.

Portanto, há uma incongruência a nível de governo, pois, de um lado privilegia uma política econômica subalterna aos interesses do capital financeiro internacional, ditada pelo FMI, em detrimento da maioria da população brasileira e, por outro lado se propõe a desenvolver uma Política Pública de Trabalho e Renda (PPTR), na qual se inclui o PLANFOR. O que se observa é que a opção de política econômica do governo anula qualquer possibilidade de sucesso de sua política social. No caso da qualificação profissional, as opções – para o trabalhador qualificado - se voltam quase que exclusivamente para o setor informal da economia, já que o formal tem apresentado redução na oferta de emprego. Uma vez que a taxa de desemprego aberto gira na órbita e 8% e, há uma incapacidade da política econômica do governo FHC em retomar o crescimento e, conseqüentemente, uma incapacidade para gerar emprego e renda, apesar da PPTR, do PLANFOR e do discurso do MTE/SPPE.

Entretanto, vimos que a lógica do governo e, também dos empresários, é que no atual contexto histórico há uma centralidade da *educação básica e de qualidade*, condição necessária para o desenvolvimento do país, já que, sem ela, não haverá condições para uma boa produtividade e, conseqüente, competitividade das “empresas nacionais” no mercado mundial, no contexto da globalização.

Essa retórica é acompanhada pela lógica, segundo a qual, no contexto da reestruturação produtiva as empresas tendem a exigir *novos atributos, atitudes e habilidades* do indivíduo, que deve possuir, necessariamente uma elevada escolaridade e boa qualificação, cuja dimensão é a *competência: saber-fazer, saber-ser, ser capaz de enfrentar o imprevisto e*

o *imprevisível*, em síntese, ser polivalente e multifuncional, capaz de realizar múltiplas tarefas. Desta forma, o indivíduo terá garantida a sua *empregabilidade*.

Diante das novas exigências de qualificação, postas pelo capital no contexto da reestruturação produtiva, a “antiga institucionalidade” que se configurou a partir da década de 1940, tornou-se arcaica e obsoleta, afinal, as instituições daquela institucionalidade formavam o trabalhador para tarefas estanques, monótonas e repetitivas. Nesse sentido, o governo FHC, através do MTE/SPPE, se propôs a desenvolver uma nova institucionalidade a partir da consolidação do PLANFOR. A lógica dessa ação do governo é que faz necessário reestruturar o sistema da “antiga institucionalidade”, visando adapta-lo às novas circunstâncias históricas. Uma das implicações é que, o novo contexto, exige uma dinâmica com cursos mais rápidos, de curta duração e não os cursos profissionalizantes de longa duração que a “antiga institucionalidade” estava acostumada a oferecer.

Como vimos no *capítulo 3*, os cursos do PLANFOR tiveram uma carga horária média de 100 horas em 1996/1997, caindo para uma média de 87 horas em 1998. O Estado onde o PEQ teve a menor carga horária média foi Sergipe com 25 horas, seguido pelo Paraná onde a carga horária média foi de 55 horas, porém nesse Estado “os analfabetos, analfabetos funcionais e deficientes” receberam cursos cuja duração foi de oito horas.

Na leitura dos documentos do PLANFOR, apesar de inúmeras afirmações do MTE/SPPE de que a oferta de cursos deve ser feita a partir da demanda real do setor produtivo, visando garantir a colocação dos egressos no mercado de trabalho, entendemos que a correta caracterização desse programa é que o mesmo constitui-se numa política governamental voltada ao atendimento de “segmento vulneráveis da população, sob risco social”, consistindo de *cursos de alfabetização para jovens e adultos, cursos voltados para a cidadania e os direitos humanos, para a geração alternativa de renda, associativismo, cooperativismo micro-empendedorismo* – representam 75% das denominadas

“experiências inovadoras” do programa. Dos cursos que mereceram destaque do MTE, por serem considerados como “experiências inovadoras” em qualificação profissional, apenas 25% estavam voltados para a qualificação/requalificação de trabalhadores com possibilidades de contratação posterior pelo mercado formal de trabalho. Isso mostra a opção do Ministério pela denominada “visão ampliada de trabalho”, ou seja, pelas atividades informais, precárias e de baixa qualidade. Afinal, é muito mais fácil encaminhar o egresso para o trabalho precário e informal do que lhe conseguir uma vaga no setor formal.

Segundo o MTE/SPPE, considerando os dados dos PEQs, o PLANFOR atendeu respectivamente 2,6 mil, 3,8 mil e 4,3 mil municípios nos anos de 1996, 1997 e 1998 – neste último ano, foram atendidos a 78% dos municípios existentes no país, que são 5,5 mil. Do universo de municípios atendidos, atendeu-se respectivamente os seguintes números de municípios incluídos no Programa Comunidade Solidária: “629, em 1996; 925, em 1997; e 1.068, em 1998, garantindo cobertura média de mais de 70% dos focos de maior pobreza e exclusão social do País” (Brasil, 1999f, p. 16). Segundo o MTE/SPPE, nos municípios incluídos no Programa Comunidade Solidária “foram investidos, em média, 41% dos recursos e qualificados 43% dos treinandos do PLANFOR, em 1997-1998” (Ibid)⁷⁴.

Se considerarmos que o objetivo do MTE/SPPE é priorizar o atendimento ao público mais vulnerável econômica e socialmente através do PLANFOR, esses dados não deixam de ser interessantes. Entretanto, se considerarmos que se visa qualificar esta força de trabalho (vulnerável e sob risco social), a partir da demanda do setor produtivo, temos que questionar qual a demanda existente nos municípios mais pobres do país. Como garantir a *empregabilidade* dos treinandos desses municípios apenas com cursos de qualificação de

⁷⁴ Em um documento de caráter publicitário o MTE/SPPE informa que entre 1995 e 1999 foi investido em qualificação profissional o montante de 1,4 bilhão do FAT, sendo que: “Dos 5.507 municípios existentes no País, foram realizadas ações de qualificação em 3.990 (72% do total). Dos 1.370 selecionados pela Comunidade Solidária, atendemos a 1.007, ou seja, 73%” (Brasil, 2000b, p. 2). Neste mesmo documento, o MTE/SPPE afirma que em 2000 estava “realizando qualificação profissional de 4 milhões de trabalhadores: desocupados – 1.740 mil; micro e pequenos empreendedores – 1.360 mil; turismo – 120 mil; portadores de necessidades especiais – 80 mil; jovens em risco social – 100 mil; idosos e atendentes de idosos – 60 mil” (Ibid, p. 4).

curta duração? Primeiro que não qualifica, ou seja, não desenvolve os atributos, atitudes e habilidades; segundo que mesmo se qualificasse não haveria oportunidade para colocar em prática a qualificação, pois, a realidade “nestes vales da miséria”⁷⁵ é simplesmente um caos e, apesar do discurso do governo não existe políticas compensatórias capazes de promover a equidade nesse país.

Mesmo considerando que o PLANFOR insere-se no rol das denominadas políticas “compensatórias”, estimuladas pelas Agências Multilaterais (FMI, BIRD, BID etc.) e voltadas para a produção e controle de tensões sociais, através do atendimento da população com baixa escolaridade e baixa qualificação, dita vulnerável e sob risco social, é preciso questionar qual a possibilidade dos egressos do PLANFOR, analfabetos, semianalfabetos, semiqualeificados, terem garantido a sua *empregabilidade* (ingressar, reingressar ou manter-se) no mercado de trabalho? Que possibilidades de trabalho e renda podem existir nas regiões mais subdesenvolvidas do país?

Com certeza, para a maioria dos egressos dos cursos de qualificação do PLANFOR, nos municípios e regiões mais pobres do país, aqueles inseridos no Programa Comunidade Solidária, os “vales da miséria”, não resta outra alternativa a não ser realizar o “milagre” do empreendedorismo criativo.

A dificuldade para conseguir emprego no atual contexto histórico é uma realidade que nega às pessoas – aos mais jovens principalmente – perspectivas positivas quanto ao futuro, pois, a única certeza que se tem é de se estar inserido em uma arena de disputa individualista, em que o capital dita as regras do jogo por meio da *noção de competência* e da *ideologia da empregabilidade*.

Outra contradição do PLANFOR é que enquanto este destina seus cursos preferencialmente para o público de baixa escolaridade ou analfabetos funcionais, as

⁷⁵ Forma como é, pejorativamente, denominada uma região do Noroeste do Estado do Paraná, em que se localizam vários municípios com elevado grau de dificuldade econômica, denominados “bolsões de miséria”, por isso estão incluídos no Programa Comunidade Solidária.

empresas exigem quase sempre o ensino médio completo como critério de recrutamento e seleção. Na verdade, como já vimos, o desemprego não é, na maioria das vezes, consequência da baixa escolarização e desqualificação, mas resultado da política econômica e de outras determinações sociais. Na realidade, as empresas exigem trabalhadores que possuam o ensino médio, porque existe um excedente de trabalhadores desempregados com bom nível de escolarização e, não porque é necessário tal nível de escolarização.

O requisito de escolaridade de nível médio, exigido pelas empresas, aumenta a marginalização de jovens e adultos trabalhadores de baixa escolaridade, que compõem exatamente o segmento mais frágil dos trabalhadores, ou seja, os vulneráveis e sob risco social.

Portanto, neste caso, o público alvo do PLANFOR, mesmo passando pelos cursos de qualificação, terá dificuldades para conseguir emprego formal, devido à sua baixa escolaridade, que não se resolve com cursos tão curtos como os do PLANFOR.

Neste caso, o Estado poderia desenvolver uma política de educação de jovens e adultos, responsável e de qualidade, articulada com a qualificação profissional, visando não apenas a qualificação, mas, também a elevação da escolaridade, de forma a permitir a este público, pelo menos, concorrer por emprego no mercado.

Outra questão contraditória no âmbito do governo é que, em um contexto em que o mercado impõe limite de idade como requisito para a contratação da força de trabalho, ampliando as dificuldades para o desempregado acima de 35 anos conseguir emprego, pois, passam a ser considerados “velhos”, o mesmo governo que “preocupa-se” com a população vulnerável, e sob risco social⁷⁶, promove a reforma da previdência ampliando os limites de idade para a aposentadoria, dificultando o acesso de muitos trabalhadores à mesma. No caso do Plano de Qualificação de Trabalhadores para o Setor Automotivo no Paraná, o próprio

⁷⁶ Dados do Ministério do Trabalho e Emprego revelam que, aproximadamente, 305 dos egressos dos cursos do PLANFOR possuem mais de 35 anos.



governo do Estado e, também, o Ministério do Trabalho foram coniventes com a discriminação quando financiaram a qualificação de 5.000 trabalhadores entre 18 e 35 anos de idade, com o 2º grau completo.

Entretanto, para entendermos as reais contradições de um programa como o PLANFOR, não podemos perder de vista o conjunto das reformas do Estado sintonizado com as políticas neoliberais, praticadas nos países latino-americanos decorrentes do interesse do capital, no contexto da mundialização. Consta-se que sobre esses países se impôs, a todo custo, o sacrifício de se adaptar à denominada globalização, cumprindo as metas fixadas pelos organismos multilaterais e os ditames do denominado consenso de Washington. No caso brasileiro, esse processo se configurou no Plano Real, que sob o pressuposto de manter a estabilidade monetária, acabou aprofundando a estagnação econômica e, conseqüentemente, o desemprego.

A incapacidade do Estado em desenvolver mecanismos eficazes que reduzam o desemprego em massa, obriga a implementação de mecanismos ideológicos que justifiquem as contradições na sociedade capitalista. A utilização de justificativas ideológicas, negadoras das contradições de classe é um dos meios utilizados pelo capital visando naturalizar, conservar e perpetuar a relação fundada na exploração da classe-que-vive-do-seu-trabalho.

A ideologia da qualificação profissional, fundada no *modelo das competências* e na *ideologia da empregabilidade*, retira do capital e do Estado a responsabilidade pelo desemprego, pela precarização e degradação das condições de existência. A responsabilidade é transferida para o indivíduo que deve adquirir os *conhecimentos, atributos, atitudes e habilidades* necessários para a sua inserção no mercado de trabalho.

Assim, o governo cumpre o seu papel ao desenvolver a nova institucionalidade da Educação Profissional e proceder ao investimento dos recursos do FAT em milhares de cursos de qualificação e requalificação profissional, voltados prioritariamente à população de baixa

escolaridade e desqualificada, ou seja, aos “grupos sociais vulneráveis e sob risco social”, visando aumentar-lhes a empregabilidade. Entretanto, para o governo, após qualificar e requalificar a massa de desempregados e, encaminhar uma minoria ao mercado de trabalho através do SINE, o Estado já cumpriu sua função, daí para frente, conseguir ou não emprego é problema do trabalhador individualmente.

O tripartismo paritário, responsável pela administração dos recursos do FAT, adquire importância na medida que o Estado busca diminuir sua responsabilidade pela execução das políticas sociais, pois delega aos interesses neocorporativistas, implícitos nestas políticas paritárias, uma tarefa importante na “regulação social”, conferindo às instituições com assento no CODEFAT, um papel institucionalizado e um estatuto público na elaboração e na execução das políticas. Assim, a formação profissional adquire um formato cada vez mais neocorporativo, com a responsabilidade deixando de ser estatal, já que passa a ser tripartite e paritário. Nesse sentido, o paritarismo realiza a descentralização, que é um dos fundamentos do Estado neoliberal.

Entretanto, o principal fator nesse processo é que ocorre um arrefecimento da luta de classes, pois, consolida-se a ideologia do denominado “diálogo social” e da busca do consenso, que aprofunda o processo de subalternidade, consolidando um novo patamar de subsunção real do trabalho ao capital.

A tônica dos cursos do PLANFOR tem sido a de favorecer o desenvolvimento de qualificações estreitas para a realização de trabalhos precarizados ou atividades do setor informal. Nesse sentido, a proposta do PLANFOR, entendida como “inovadora” no campo da formação profissional, sintoniza-se perfeitamente com as consequências das políticas econômicas neoliberais que promovem o desemprego e a exclusão social, bem como, a precarização do trabalho por meio da flexibilização e desregulamentação necessárias para a reestruturação produtiva, sob a lógica do toyotismo e da mundialização do capital.

Entretanto, o PLANFOR tem o mérito de qualificar os trabalhadores excluídos do mercado formal para que esses se adaptem à informalidade, e graças *empregabilidade* vivam de forma criativa e empreendedora. O MTE/SPPE, respondendo às críticas que recebe por qualificar os trabalhadores em um contexto que não existe emprego, afirma ser necessário considerar que este

tem ressurgido sob diferentes formas: temporário, associativo, cooperado, autônomo, autogerido. *A maioria dessas novas formas é erroneamente rotulada de 'informal', precária, de baixa qualidade.* Mas já se começa a reconhecer que há dinamismo, geração de renda e melhoria de qualidade de vida associada a essas novas formas de inserção no mercado de trabalho (Brasil, 2000d, p. 8).

Entendemos que a oferta de Educação Profissional deve ser adequada às necessidades sociais, articuladas com as demandas do mercado, caso contrário haverá excedente de trabalhadores qualificados em atividades para as quais não existem empregos. Não adianta, por exemplo, qualificar força de trabalho para profissões que estão sendo extintas. Por outro lado, não se pode negar que a educação e a qualificação profissional são interesses do capital e também do trabalho. Entretanto, de nada adianta o desenvolvimento de uma política pública de trabalho e renda, que inclua a qualificação profissional se, por outro lado, houver a persistência numa política econômica subalterna ao capital financeiro e ao FMI, que dificulta o crescimento econômico, como é o caso do Plano Real. Nesse caso a política econômica anula os efeitos da qualificação profissional.

Portanto, não se trata de se opor ao PLANFOR, mas sim ao conjunto das políticas do governo neoliberal, a começar pela política econômica, que obsta o crescimento econômico e, conseqüentemente também, a geração de empregos. Mas, é preciso revelar a contradição do PLANFOR, vimos que o seu pressuposto é a necessidade do Estado dar resposta a exigência colocada pela reestruturação produtiva que passa a demandar um trabalhador cuja dimensão da qualificação é a *competência*, que segundo o MTE/SPPE:

gera a necessidade de organizar e de estimular a polivalência, inclusive em matéria de formação. A idéia básica é que o trabalho muda, de indivíduos executantes de tarefas/operações estanques, para trabalhadores capazes de operar em equipes, cujos membros tenham ao menos uma familiaridade básica com todas as etapas do processo e sejam capazes até de atuar em várias delas. Trata-se de uma polivalência não meramente operacional, mas que supõe uma visão do processo como um todo (Brasil, 1999c, p. 19).

Entretanto, quando confrontamos os pressupostos teóricos do MTE/SPPE com as denominadas “experiências inovadoras” e com os dados acerca da qualificação nos municípios inseridos no Programa Comunidade Solidária, a conclusão inevitável é que o PLANFOR está muito mais para uma política de compensação social voltada para os “grupos sociais vulneráveis e sob risco social” do que para um programa de qualificação de “trabalhadores capazes de operar em equipes, cujos membros tenham ao menos familiaridade básica com todas as etapas do processo e sejam capazes até de atuar em várias delas”, afinal, que polivalência pode se exigir de um indivíduo nos municípios localizados no extremo da pobreza? Que demanda produtiva pode haver nessas localidades?

A realidade parece indicar haver dois mundos do trabalho. O primeiro, onde apenas uma minoria da força de trabalho tem possibilidade de inserir-se podendo, nesse caso, falar em trabalhador polivalente e multifuncional, como é o caso dos trabalhadores do Setor Automotivo do Paraná que foram qualificados com recursos do FAT. O segundo, onde estão aqueles que receberam as denominadas “experiências inovadoras” em formação profissional, os cursos de alfabetização de oito horas e de qualificação de 25 horas etc. Além, é claro, dos milhões que estão nos municípios inseridos no Programa Comunidade Solidária.

A prioridade de atendimento do público alvo visado pelo PLANFOR seria relevante se o atendimento desse público fosse efetivado, nos limites do capitalismo, não apenas com a elevação do nível de escolaridade e de qualificação profissional, mas, sobretudo, com uma política econômica que possibilitasse o crescimento econômico com geração de empregos. Entretanto, como vimos, não é isso o que acontece, aliás, até é

questionável se o nível de escolaridade o PLANFOR consegue elevar. Afinal, se uma minoria dos egressos são encaminhados ao mercado de trabalho, quanto à escolarização não existem dados sobre o encaminhamento dos treinandos e dos egressos para as escolas, no sentido de elevar a escolaridade. Portanto, a política de qualificação expressa no PLANFOR pode ser considerado um desperdício de recursos, que poderiam ser gastos de forma mais útil em benefício do denominado segmento vulnerável e sob risco social, tradicionalmente, excluídos do emprego formal e das possibilidades de qualificação.

Segundo o MTE/SPPE, sob a automação flexível, o desempenho do trabalhador passa a depender muito mais de suas habilidades intelectuais do que de respostas motoras a um processo de trabalho monótono e repetitivo comandado por máquinas. Nesse sentido, as políticas de qualificação devem ter como base o *modelo das competências*, visando o desenvolvimento dos denominados *novos atributos, atitudes e habilidades*, voltados para a formação do perfil profissional exigido pelo mercado. Parte-se do pressuposto que o trabalhador deve incorporar uma boa e sólida base de educação geral – equivalente, de preferência, ao ensino médio completo –, o que exige das instituições de Formação Profissional o desenvolvimento de novas estratégias, metodologias e conteúdos para as ações de formação no contexto da reestruturação produtiva.

Entretanto, considerando que a PEA brasileira possui uma baixíssima média de escolaridade, questionamos se cursos estanques e de curta duração são suficientes para desenvolver os referidos atributos, atitudes e habilidades (denominadas básicas, específicas e de gestão). Na verdade, cursos estanques e de curta duração não atendem a necessidade do trabalhador e muito menos do capital. Também ocorre uma mistificação em torno da denominada educação/formação contínua, ao longo de toda a vida. As condições objetivas revelam uma profunda desarticulação entre a prática e o discurso oficial. Infelizmente, a



realidade para o público alvo visado pelo PLANFOR está muito mais para o analfabetismo ao longo de toda a vida, a vulnerabilidade e o risco social do que para qualquer outra coisa.

Concluimos com a afirmativa categórica de Chesnais (1999, p. 253):

...Só a amnésia histórica, reforçada por apelos interessados em se submeter à 'inevitabilidade' das mudanças, a resignar-se diante da 'tirania dos mercados', pode dar crédito à idéia de que um regime marcado por uma dinâmica cumulativa de fraca acumulação industrial, de empregos cada vez mais raros e precários, e de regressão social e política possa ser considerado como 'irreversível' e enfeitado de uma legitimidade histórica qualquer.



REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. *Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da 'década neoliberal' – 1990-2000*. Marília, (mimeo), 2002.
- ALVES, Giovanni. *Dimensões da globalização: o capital e suas contradições*. Londrina: Práxis, 2001.
- ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ALVES, Giovanni. *Trabalho e mundialização do capital: A nova degradação do trabalho na era da globalização*. Londrina: Práxis, 1999.
- ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos 90. In: TEIXEIRA, Francisco J. S. (org.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, p. 109-162, 1996.
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho – ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? - ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As novas “qualidades pessoais” requeridas pelo capital. *Trabalho & Educação*. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/UFGM, nº 5, p. 18-33, 1999.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. PETRA: um novo modelo de formação profissional baseado na noção de competência. *Trabalho & Educação*. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/UFGM, nº 2, p. 118-136, 1997.
- BALTAR, Paulo Eduardo A. *O perfil de qualificação dos trabalhadores*. Campinas: Convênio MTb/Sefor – Uniemp, (mimeo), 1998.
- BORGES, Elcilene de Melo. *A qualificação profissional no âmbito do PLANFOR: um estudo dos programas executados em 1996-1998*. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Unicamp, Campinas, 1999.
- BRASIL. Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento; Ministério da Justiça, Secretaria da Ciência e Tecnologia da Presidência da República. PBQP - Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade, s/d. apud DIEESE. *Relatório de atividade 1995a*.
- 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. *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: MTb/SEFOR, 1995c.

BRASIL. *Educação profissional: o repensar da educação*. Brasília: MTb/SEFOR, FAT/CODEFAT, 1995d.

BRASIL. *Política para a educação profissional: cooperação MEC/MTb*. Brasília: MTb/SEFOR/MEC/SPPE, 1995e.

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. MTb/SEFOR. *Plano Nacional de Educação Profissional – avanço conceitual - Termos de Referência*. Brasília: SEFOR/MTb, FAT/CODEFAT, 1997.

BRASIL. Plano Nacional de Educação Profissional – avanço conceitual - Termos de Referência. Brasília: SEFOR/MTb. MTb, FAT/CODEFAT, 1997b.

BRASIL. *Política Pública de emprego e renda: Ações do Governo*. Brasília: SEFOR /MTb, 1997, <http://mte.gov.br>.

BRASIL. *Emprego no Brasil, diagnóstico e políticas*. Brasília: SEFOR/MTb, FAT/CODEFAT, 1998.

BRASIL. *Reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil*. Brasília: SEFOR/MTb, 1999a, <http://mte.gov.br>.

BRASIL. *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. SEFOR/MTb, FAT/CODEFAT, 1999b, <http://mte.gov.br>.

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

BRASIL. *Guia do Planfor 1999-2002*. Brasília: SPPE/MTE, FAT/CODEFAT, 1999d.

BRASIL. *Avaliação gerencial 1995/98: balanço de um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: SPPE/MTE, FAT/CODEFAT, 1999e, <http://mte.gov.br>.



BRASIL. *Qualificação profissional de trabalhadores da "terceira idade"*, 1999f. <http://mte.gov.br>

BRASIL. PLANFOR Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. *Contribuindo para a formação do cidadão produtivo e desenvolvimento sustentado do País*. Brasília: SPPE/MTE/FAT/CODEFAT, 2000b. <http://mte.gov.br>.

BRASIL. *Relatório de avaliação gerencial 1999*. SPPE/MTE/FAT/CODEFAT, 2000c. <http://mte.gov.br>.

BRASIL. *Guia do PLANFOR 2000*. Brasília: SPPE/MTE, FAT/CODEFAT, 2000d. <http://mte.gov.br>.

BRASIL. *Guia do PLANFOR 2001*. Brasília: SPPE/MTE, FAT/CODEFAT, 2001. <http://mte.gov.br>.

BRASIL. *Guia do PLANFOR 2001*. Brasília: SPPE/MTE, FAT/CODEFAT, 2001.

BUENO, Maria Sylvia Simões. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2000.

CAMARGO, José Marangoni. Emprego e distribuição de renda no Brasil dos anos 90. In: DEL ROIO, Marcos (org.). *Globalização e dimensões da crise brasileira*. Marília: Cadernos da F.F.C. – UNESP-Marília-Publicações, p. 29-44, 1999.

CASTRO, Nadya A. Modernização e trabalho no complexo automotivo brasileiro – reestruturação produtiva ou japanização de ocasião. *Novos Estudos = CEBRAP*, São Paulo, nº 37, 1993.

CASTRO, Ramón Peña. Tecnologia, trabalho e Educação (Indeterminações). *Cadernos Anped*, Belo Horizonte-MG, 6: 29-53, 1994.

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.

CASTRO, Ramón Peña. *Desvalorização social do trabalho e ilusória centralidade da educação*. Texto capturado eletronicamente www.educacaoonline.pro.br

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 Tecnologia: Dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHESNAIS, F. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, F. A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro. *Praga = estudos marxistas*, São Paulo, nº 3, 1997.



CHESNAIS, F. (coord.) *A mundialização financeira – gênese, custos e riscos*. São Paulo: Xamã, 1998.

CHESNAIS, F. Rumo a uma mudança total dos parâmetros econômicos mundiais dos enfrentamentos políticos e sociais. São Paulo: Outubro, 1998.

CHESNAIS, F. Notas para uma caracterização do capitalismo do fim do século XX. *Novos Rumos = Instituto Astrogildo Pereira*, São Paulo, nº 31, 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).

CORIAT, B. *Pensar pelo avesso*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

CORSI, Francisco Luiz. O Plano Real: um balanço crítico (1994-1998). In: DEL ROIO, Marcos (org.). *Globalização e dimensões da crise brasileira*. Marília: Cadernos da F.F.C. – UNESP-Marília-Publicações, 1999, p. 13-28.

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.

DEDECCA, Cláudio S. *Qualificação e formação profissional: algumas experiências européias*. Campinas: Convênio MTb/Sefor – Uniemp, (mimeo), 1998.



DEMO, Pedro. Educação Profissional: desafio da competência humana para trabalhar. In: BRASIL. *Educação Profissional - O debate da(s) competência(s)*. Brasília: MTb/SEFOR/FAT/CODEFAT, p. 16, 1997.

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.

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

FOGAÇA, Azuete. *Uma avaliação preliminar dos programas de qualificação e requalificação profissional realizados em articulação com as empresas*. Campinas: Convênio MTb/Sefor – Uniemp, (mimeo), 1998.

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

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.

HOBSBAWM, Eric. Era dos Extremos: O breve século XX (194-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: NETE, nº 4, p. 117-136, 1999.

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.

LEITE, Elenice Monteiro. *Reestruturação produtiva no Brasil: mudanças no mercado de trabalho e impactos sobre a qualificação profissional*. Brasília: Convênio MTb/SEFOR-FLACSO, 1998.

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.

MANDEL, Ernest. *A crise do Capital – Os Fatos e sua Interpretação Marxista*. São Paulo: Ensaio, 1990.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, nº 64, p. 13-49, número especial, 1998.

MARX, K. *O capital, capítulo VI, Inédito*. São Paulo, Moraes, 1985.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, Coleção “os economistas”, vol. I e II, 3ª ed. 1988.

MATTOSO, Jorge. *Como repensar o trabalho em meio à crescente desigualdade e ausência de crescimento sustentado?* Texto apresentado no Seminário os estudos do trabalho: novas problemáticas, novas metodologias e novas áreas de pesquisa (1999-2000). São Paulo: USP, (mimeo), 1999.

MATTOSO, Jorge e POCHMANN, Márcio. Mudanças estruturais e trabalho no Brasil. *Economia e Sociedade*, nº 10, Campinas, Instituto de Economia, UNICAMP, 1999.

MEHEDEFF, Nassim G. *Educação profissional: um projeto para jovens e adultos de baixa escolaridade*. Brasília, p. 3. (mimeo), 1998.

NEVES, Lúcia Maria W. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In *O desmonte da nação - Balanço do governo FHC*. Ivo Lesbaupin (org.) Petrópolis: Vozes, 3ª ed. 2000, p. 144.

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação e sociedade*. Campinas: Papirus, 1990, nº 35, p. 21.

PERROT, M. Os problemas da mão-de-obra-industrial. In PIMENTEL, D. *Sociologia do trabalho – organização do trabalho industrial – antologia*. Lisboa: A regra do jogo, 1985.

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.

POCHMANN, Márcio. *Produtividade e emprego no Brasil dos anos 90*. Texto capturado eletronicamente www.unicamp.br

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

ROJAS, Eduardo. *El saber obrero y la innovación en la empresa moderna: las competencias y las calificaciones laborales*. Montevideo: Cinterfor, 1999.

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.

SALERNO, Mário Sérgio. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: Ferretti, C. J. et al. *Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 2ª ed, Petrópolis: Vozes, 1994. p. 54-76.

SANDRONI, Paulo. *Dicionário de Economia*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

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

SANTOS, Odes José dos. Novo mundo do trabalho nova pedagogia capitalista. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, nº 2, p. 84-93, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto e CAMPOS, Roselane Fátima. *Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação*. *Educação e Sociedade*, Campinas, nº 61, p. 13-35, 1997.

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: ROPE, 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).

UNITRABALHO. *Relatório de análise das avaliações dos PEQs/97*. São Carlos, (mimeo), 1997.

UNITRABALHO. *Painel das regiões sul e centro-sul*. Curitiba, (mimeo), 1998.

ANEXOS



ANEXO I

Fatura – Aprendizagem Dirigida aos Projetos e Voltada para a Transferência de Conhecimentos

Qualificações-Chave e respectivas Qualidades Pessoais

1. Organização e execução do trabalho

Esta qualificação-chave tem como campos de aplicação o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho.

Auto-suficiência: execução e avaliação de um trabalho pelo aluno a partir de critérios e procedimentos por ele estabelecidos.

Capacidade de auto-avaliação: avaliação realizada e justificada pelo próprio aluno em relação ao trabalho por ele desenvolvido, de acordo com objetivos e critérios por ele mesmo estabelecidos.

ANEXOS

Capacidade de planejamento: tomada de decisões sobre a realização de um trabalho pelo próprio aluno, execução e avaliação de acordo com os procedimentos planejados.

Coordenação: organização metódica das atividades planejadas, dentro do tempo previsto, para conseguir desenvolver o trabalho sem dificuldades.

Determinação: desenvolvimento, com firmeza e sem vacilação, de ações planejadas que levem ao alcance dos projetos pretendidos.

Precisão: execução de um trabalho de acordo com as especificações técnicas definidas no projeto.

Racionalização: planejamento e execução de tarefas, de forma objetiva e econômica, tendo em vista um processo mais eficiente de trabalho.

Zelo: execução metódica de um trabalho, com dedicação e responsabilidade.

2. Comunicação interpessoal

Esta qualificação-chave tem como campos de aplicação o relacionamento entre pessoas e o comportamento grupal.

ANEXO 1

PETRA – Aprendizagem Dirigida aos Projetos e Voltada para a Transferência de Conhecimentos

Qualificações-Chave e respectivas Qualidades Pessoais

1. Organização e execução do trabalho

Esta qualificação-chave tem como campos de aplicação o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho.

Auto-suficiência: execução e avaliação de um trabalho pelo aluno a partir de critérios e procedimentos por ele estabelecidos.

Capacidade de auto-avaliação: avaliação realizada e justificada pelo próprio aluno em relação ao trabalho por ele desenvolvido, de acordo com objetivos e critérios por ele mesmo estabelecidos.

Capacidade de planejamento: tomada de decisões sobre a realização de um trabalho pelo próprio aluno; execução e avaliação de acordo com os procedimentos planejados.

Coordenação: organização metódica das atividades planejadas, dentro do tempo previsto, para conseguir desenvolver o trabalho sem dificuldades.

Determinação: desenvolvimento, com firmeza e sem vacilação, de ações planejadas que levem ao alcance dos projetos pretendidos.

Precisão: execução de um trabalho de acordo com as especificações técnicas definidas no projeto.

Racionalização: planejamento e execução de tarefas, de forma objetiva e econômica, tendo em vista um processo mais eficiente de trabalho.

Zelo: execução cuidadosa de um trabalho, com dedicação e responsabilidade.

2. Comunicação interpessoal

Esta qualificação-chave tem como campos de aplicação o relacionamento entre pessoas e o comportamento grupal.

Cooperação: disposição de trabalhar eficazmente com outras pessoas em um grupo; prontidão de oferecer espontaneamente ajuda aos outros, sem tirar proveito da situação.

Empatia: tendência de colocar-se no 'lugar dos outros', ou seja, saber lidar compreensivamente com opiniões e posições alheias.

Imparcialidade: adoção de um comportamento aberto, honesto e justo em relação às outras pessoas.

Integração: adaptação de uma pessoa a um grupo e vice-versa.

Liderança emergencial: tendência a 'tomar as rédeas' do trabalho em grupo quando o assunto tratado pertencer à sua área de competência.

Manutenção do diálogo: esforço do participante de um grupo no sentido de trocar idéias e opiniões sobre um assunto até que se alcance consenso.

Objetividade na argumentação: apresentação e defesa objetiva de opiniões pessoais, durante o desenvolvimento de trabalhos em grupo, sem envolvimento emocional.

Participação: disposição de oferecer contribuições ao grupo; prontidão para ouvir opiniões alheias.

Receptividade: prontidão de aceitar posicionamentos expressos por outras pessoas, de maneira aberta, atenta e interessada.

3. Auto-desenvolvimento

Esta qualificação-chave tem como campos de aplicação a utilização de técnicas de aprendizagem e a transferência e resolução de problemas pelo próprio aluno.

Capacidade de pesquisa: habilidade de localizar e selecionar informações necessárias ao desenvolvimento do seu trabalho.

Capacidade de resolução de problemas: combinação de conhecimentos, habilidades e técnicas de trabalho já aprendidos, de forma criativa, que levem à descoberta de novos princípios, subsidiando o aluno na resolução de problemas.

Capacidade de transferência: aplicação ou adaptação, por conta própria, de conhecimentos, habilidades e técnicas de trabalho já aprendidos a situações novas ou modificadas que lhe são atribuídas.

Expressão oral e escrita: descrição oral e ou escrita de fatos e pensamentos de forma clara, compreensível e adequada.

Generalização: estabelecimento de conclusões gerais a partir de informações parciais.

Leitura e interpretação de desenhos e circuitos: habilidade de visualizar o produto final de um projeto e seu funcionamento a partir da análise de sua representação gráfico-técnica.

Leitura e interpretação de textos: compreensão das idéias veiculadas numa comunicação escrita.

Prontidão para aprender: disposição de aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e atitudes para atender a carências identificadas em si mesmo.

Utilização de técnicas de aprendizagem: aplicação, por conta própria, de técnicas de ensino e de aprendizagem, já apresentadas pelo instrutor, para desenvolver um projeto individualmente ou em grupo.

4. Autonomia e responsabilidade

Esta qualificação-chave tem como campos de aplicação a independência e o compromisso do aluno, respectivamente, enquanto pessoa e participante de um grupo.

Consciência de qualidade: vontade de melhorar cada vez mais o produto final do seu trabalho, controlando tanto as próprias ações como as dos outros.

Consciência de segurança: manutenção de postura preventiva, por iniciativa própria, durante o desenvolvimento do seu trabalho.

Disciplina: disposição para cumprir obrigações, regras e papéis estabelecidos tanto pela própria pessoa, quanto pelo grupo, empresa ou sociedade.

Envolvimento: disposição para 'vestir a camisa'; prontidão de responsabilizar-se, individualmente ou em grupo, pelos resultados obtidos no trabalho.

Iniciativa: disposição para assumir e desenvolver um trabalho de forma espontânea e rápida.

Julgamento: apresentação de opinião favorável ou desfavorável, acompanhada de justificativa de seu ponto de vista.

Reconhecimento das próprias limitações: avaliação de seu próprio desempenho, mesmo quando desfavorável.

5. Resistência à pressão

Esta qualificação-chave tem como ponto de aplicação os esforços físicos e mentais despendidos pela pessoa quando diante de condições desfavoráveis.

Atenção: vontade de dirigir os seus sentidos para situações de aprendizagem ou de trabalho, durante um certo período.

Capacidade de concentração: dedicação intelectual a um trabalho de maneira tão intensa que as condições ambientais não interfiram nos pensamentos e ações.

Compensação de posturas físicas: execução de movimentos compensatórios, por iniciativa própria, durante o desenvolvimento do trabalho.

Flexibilidade: adaptação, consciente e rápida, de ações e atitudes planejadas diante de situações que se modificam.

Perseverança: manutenção, num mesmo nível, da capacidade de trabalho durante um longo período, mesmo diante de situações monótonas e repetitivas.

Prontidão para ouvir: disposição para assumir conscientemente o papel de ouvinte quando alguém estiver falando.

(SENAI, 1994. Apud ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima, p. 128-131, 1997).

GERAIS	ESPECÍFICOS
Conhecer a língua portuguesa	Conhecer profundamente sua área de formação
Dominar corretamente a língua portuguesa	Conhecer os mecanismos gerais de formação de palavras
Conhecer a história da língua	Manter-se atualizado com relação à sua área de formação (revistas especializadas, encontros, congressos, etc.)
Manter suas competências atualizadas	Ter noções gerais de funcionamento empresarial
Ter uma boa base humanista	Conhecer técnicas de procura de emprego (técnicas de entrevista, redação de um currículo vitae, saber expressar-se corretamente)
Saber inglês	Refinar sua aptidão e ser um especialista em sua área de formação
Conhecer e saber aplicar os conhecimentos mais importantes oriundos das disciplinas científicas	Saber para que serve um computador e os recursos da informática
	Saber usar a Internet
	Conhecer bem um tratamento de texto, Windows 95, uma planilha de cálculo e um gerenciador de banco de dados

GERAIS	ESPECÍFICAS
Senso crítico	Saber se adaptar às perdas decorrentes das modificações do contexto social e profissional
Desenvolver atitudes pessoais ligadas à perseverança	Postura ética no exercício de sua profissão e nas relações interpessoais
Seu empreendedor	
Desenvolver a autoconfiança e a autoafirmação	
Auto-disciplina	
Responsabilidade pessoal e profissional	
Gostar de estudar em geral	
Ter o hábito de ler jornais	
Saber liderar e saber ser liderado	

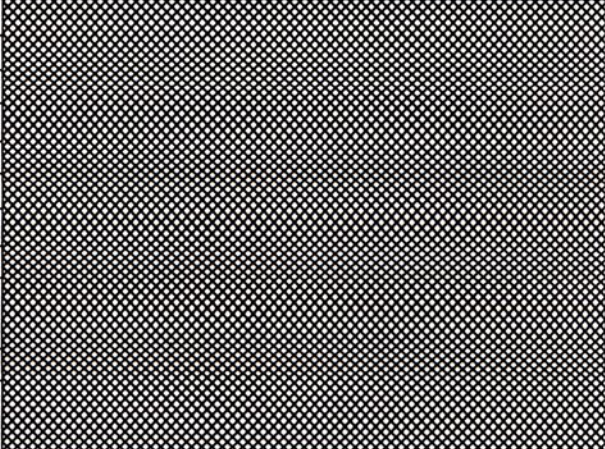
ANEXO 2

Resultado de pesquisa coordenada por Gilberto Lacerda Santos na Escola Técnica Federal do Ceará e no Ensino Técnico de escolas Profissionalizantes da Rede Pública do Distrito Federal. No Ceará foram entrevistados 5 professores e 2 alunos e no Distrito Federal 4 professores e 10 alunos. Os participantes responderam à seguinte questão: Quais seriam as competências que um técnico de nível médio deveria deter para ter sua empregabilidade assegurada, tendo em vista a reestruturação do sistema produtivo e a eminência de uma sociedade tecnológica?

CONHECIMENTOS	
GERAIS	ESPECÍFICOS
Desenvolver sua polivalência	Conhecer profundamente sua área de formação
Dominar corretamente a língua portuguesa	Conhecer os mecanismos gerais de funcionamento do mercado de trabalho
Conhecimento multidisciplinar	Manter-se ativo com relação à sua área de formação (revistas especializadas, encontros, colóquios, etc.)
Melhorar suas competências orais	Ter noções acerca do funcionamento empresarial
Ter uma boa base humanista	Conhecer técnicas de procura de emprego (técnicas de entrevista, redação de um curriculum vitae, saber expressar-se corretamente)
Saber inglês	Reforçar sua aptidão e ser um especialista em sua área de formação
Conhecer e saber aplicar os conhecimentos mais importantes oriundos das disciplinas científicas	Saber para que serve um computador e os recursos da informática
	Saber usar a Internet
	Conhecer bem um tratamento de texto, Windows 95, uma planilha de cálculos e um gerenciador de banco de dados

ATITUDES	
GERAIS	ESPECÍFICAS
Senso crítico	Saber se adaptar às perdas decorrentes das modificações de contexto social e profissional
Desenvolver atitudes pessoais ligadas à perseverança	Postura ética no exercício de sua profissão e nas relações interpessoais
Ser empreendedor	
Desenvolver a autoconfiança e a autoafirmação	
Auto-disciplina	
Responsabilidade pessoal e profissional	
Gostar de leitura em geral	
Ter o hábito de ler jornais	
Saber liderar e saber ser liderado	

Ter o corpo são e o espírito são	
Saber dar sugestões adequadas no momento adequado	
Ser aberto a novos conhecimentos	
Curiosidade intelectual	

HABILIDADES	
GERAIS	ESPECÍFICAS
Desenvolver habilidades de tomada de decisão	Perceber e interpretar suas competências em função do mercado de trabalho de sua área de formação
Desenvolver sua polivalência	Maleabilidade relacionada à adaptação às modificações decorrentes do avanço tecnológico em seu campo profissional
Capacidade de aprender sozinho	Saber se adaptar às perdas decorrentes das modificações de contexto social e profissional
Aprender coletivamente	Saber decodificar os conhecimentos que apreendeu em função de novas situações profissionais
Ser empreendedor	Saber usar a Internet
Desenvolver habilidades técnicas gerais necessárias ao exercício de qualquer profissão no futuro (informática, telemática, multimídia)	Saber liderar e ser liderado
Ter iniciativa	
Aprender a aprender	
Saber trabalhar em grupo	
Saber gerenciar seu próprio tempo	
Criatividade	
Espírito de observação	
Espírito de síntese	
Saber transferir conhecimentos	
Conhecer e saber aplicar os conhecimentos mais importantes oriundos das disciplinas científicas	
Ter habilidades gerais de resolução de problemas	
Saber dar sugestões adequadas no momento adequado	

Fonte: SANTOS, Gilberto Lacerda. Formação Profissional na sociedade tecnológica. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: NETE, nº 6, 111-123, 1999.

ANEXO 3

Documento produzido no Seminário sobre Educação Fundamental e Competitividade
Empresarial – Rio de Janeiro 3 e 4 de agosto de 1992.

“Os participantes do Seminário sobre Educação Fundamental e Competitividade Empresarial, reunidos nos dias 3 e 4 de agosto para analisar as propostas contidas no documento do mesmo nome, e com base nas diversas contribuições fornecidas pelos presentes, recomendam à Secretaria da Educação Básica: Que se aprofundem as propostas referentes às questões do financiamento e gerenciamento do ensino fundamental, criando mecanismos claros e declarados para a sua aplicação prática, dentro da heterogeneidade social e cultural das regiões brasileiras; que se reveja também, clara e precisamente, a distribuição das competências entre as três instâncias públicas com responsabilidade no ensino fundamental - União, Estados e Municípios; que se considere a educação, na definição dos objetivos gerais da proposta apresentada, não só sob o prisma da competitividade empresarial, mas principalmente como instrumento indispensável para a cidadania e o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas; que se desenvolvam estudos complementares sobre a questão do magistério, definindo caminhos e possibilidades viáveis, tanto em relação à formação profissional como no que diz respeito à remuneração do professor e à sua motivação para o exercício da função, tendo em vista a essencialidade de seu papel na reforma do sistema educativo; que as experiências que estão acontecendo em diversos pontos do país visando à remodelação do ensino fundamental sejam apoiadas, dentro do possível, pelo MEC, e que se proceda a uma constante avaliação de sua evolução e resultados, recolhendo subsídios para que outras ações do gênero sejam empreendidas com sucesso; que se fomentem, com base na proposta, experiências-piloto objetivando testar as teses centrais do documento, tanto as relativas ao financiamento, quanto as referentes aos processos sugeridos para a determinação dos padrões de desempenho e avaliação dos alunos das escolas e das políticas públicas; que a avaliação seja considerada e utilizada como elemento transformador, indo além de sua função diagnóstica, contando nesse sentido com a participação de todos os envolvidos no processo, dentro e fora do sistema educativo; que o documento seja considerado como contribuição importante no processo de mudança da cultura política brasileira, ora em ruptura com o velho modelo de estado patrimonial e clientelístico, que sempre impediu quaisquer tentativas de desenvolver uma política educacional de qualidade,

condizentes com os interesses legítimos da população; que se considere a influência dos fatores políticos, econômicos e culturais como ponto relevante da determinação da baixa qualidade do ensino, incorporando propostas e soluções capazes de superar a persistência das desigualdades sociais dentro das escolas; que se desenvolvam propostas visando ao equacionamento dos descompassos existentes entre os processos pedagógicos, livros didáticos e as formas modernas de comunicação; que se enfatize nos processos culturais-educativos a valorização das associações de pais e o papel da família e da comunidade como fator decisivo na transformação da escola; que se estabeleçam, junto aos meios de comunicação de massa, ações no sentido de obter a adesão dos pais e da sociedade civil como estratégia no fortalecimento do papel social e pedagógico da escola; que se considere, como um dos pontos fortes do documento em referência, a participação dos pequenos, médios e grandes empresários, entendida como manifestação de preocupações capazes de contribuir decisivamente para a organização das demandas por uma escola pública de qualidade; que se reexaminem os mecanismos atuais de financiamento da educação, ampliando-os se for o caso, tendo em vista corrigir as distorções do ensino fundamental; que se reafirme a contribuição social do salário-educação como instrumento importante de combate às desigualdades regionais no ensino fundamental e se fortaleça a locação de recursos com base em critérios redistributivos, objetivos e transparentes; que se considere a imperativa necessidade de realizar estudos adicionais que analisem mais especificamente a relação entre educação e competitividade empresarial, observando inclusive outros níveis de ensino sem prejuízo da adequada ótica comparativa internacional; que o documento passe por uma discussão mais ampla entre os empresários e outros setores da sociedade visando a um maior engajamento às propostas”.

