

REVISTA  
**L**

# Labor

ISSN: 1983-5000

número 8 | vol.1, ano 2011



## Sumário

### Artigos

- O MARXISMO DE MARCUSE NA ESCOLA DE FRANKFURT PDF  
1-13  
Adauto Lopes da Silva Filho
- EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO: UTOPIAS DO SÉCULO XVI E PROPOSTAS EDUCACIONAIS “INOVADORAS” DA ATUALIDADE. PDF  
14-31  
Wilson Aparecido da Mata
- O BRASIL SOB A HEGEMONIA DA ORTODOXIA NEOLIBERAL: ALGUMAS REFLEXÕES PDF  
32-49  
Francisca Clara de Paula Oliveira
- REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA PDF  
50-63  
Danielle Barbosa Santos, Robson Luiz de França
- AS INTERFASES DA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR BRASILEIRO NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL PDF  
64-76  
Enéas Arrais Neto, Keyla de Souza Lima Cruz
- O DESLOCAMENTO DA PEDAGOGIA DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO PDF  
77-96  
Thaís Cristina Figueiredo Rego
- IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PATOS DE MINAS/MG EM 2011 PDF  
97-114  
Rosana Mendes Maciel, Fabiane Santana Previtali
- CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS: DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL À VIVÊNCIA DA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO PDF  
115-133  
Patricia Whebber Souza de Oliveira
- A EXPERIÊNCIA DOS CENTROS DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (CEMPs) PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS DA REGIÃO DA BAIXADA CAMPOS E LAGOS MARANHESES. PDF  
134-155  
Ana Paula Ribeiro de Sousa
- USO DO CONHECIMENTO TÉCNICO EM TELECOMUNICAÇÕES: INSIDERS E OUTSIDERS PDF  
156-166

Marcelo Santos Marques, Rafael Araujo da Costa,  
Vinicius da Silva Vieira

## O MARXISMO DE MARCUSE NA ESCOLA DE FRANKFURT

### MARCUSE'S MARXISM IN FRANKFURT SCHOOL

Adauto Lopes da Silva Filho\*

#### RESUMO

O presente artigo pretende demonstrar a influencia do pensamento de Marx nas teses de Herbert Marcuse, um dos grandes representantes da Escola de Frankfurt. Ao mesmo tempo destaca alguns dos elementos aceitos e refutados por Marcuse acerca da teoria hegeliana. Os prolegômenos dessas questões são delineados com os fundamentos críticos da Escola de Frankfurt.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria Crítica – Materialismo Dialético – Razão Instrumental – Sujeito Histórico.

#### ABSTRACT

The present article intends to demonstrate the influence of Marx's thought in the theses of Herbert Marcuse, one of the great representants of the Frankfurt School. At the same time it detaches some of the accepted and refuted elements for Marcuse concerning the hegelian theory. The prolegomena of these questions they are delineated with the critical foundations of the Frankfurt School.

**KEYWORDS:** Critical Theory - Dialectical Materialism - Instrumental Rationality - Historical Subject.

#### INTRODUÇÃO: MARCUSE E OS FUNDAMENTOS CRÍTICOS DA ESCOLA DE FRANKFURT.

A Escola de Frankfurt, decorrente de estudos marxistas iniciados na Alemanha nos anos de 1920, de que resultaram o Instituto de Pesquisa Social, em 1924, é considerada uma das mais importantes fontes de teorização crítica da sociedade atual, pois seu objetivo central é o de fornecer uma teoria crítica da sociedade capitalista e industrial, oferecendo grandes contribuições para a crítica e a revitalização da educação em geral, bem como da educação institucionalizada.

Embora não haja uma unidade temática ou uma homogeneização entre os seus diversos teóricos – cujos principais representantes são Max Horkheimer, Erich Fromm,

Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamim e outros – podese afirmar que a atuação conjunta dos seus pensadores consiste na capacidade intelectual de exercer uma crítica ao sistema capitalista e de defender, ao mesmo tempo, a potencialidade e a necessidade dos homens assumirem o próprio destino, fazendo uso efetivo da sua razão uma vez que são os sujeitos da própria história. Essa posição demonstra que os teóricos da Escola de Frankfurt, assim como Marx, concebem o homem como senhor da sua própria vida social, afastando as forças abstratas das suas ações.

Essa concepção do homem como sujeito da sua própria história foi o fio condutor da modernidade, ou seja, a razão Iluminista e com ela a ciência e a técnica deveriam libertar o indivíduo das algemas da ignorância que predominava na Idade Média, fazendo do mundo um lugar de desenvolvimento e de felicidade, emancipando o homem do medo, da superstição, da ignorância. No entanto, o capitalismo monopolista ofuscou a dimensão emancipatória da razão Iluminista e privilegiou a sua dimensão instrumental, a serviço do poder dominante e da sociedade industrial. Deste modo, a ciência, a tecnologia e o conhecimento, sonhados pelos pensadores modernos como possibilidade de minorar os sofrimentos e de libertação para um novo mundo, perderam cada vez mais o seu potencial libertário.

Os teóricos da Escola de Frankfurt fizeram severas críticas à essa fé imensa da modernidade em salvar o mundo da ignorância, do medo e da superstição, uma vez que a razão iluminista transformou-se em seu contrário, ou seja, tornou-se razão instrumental, a serviço da exploração do trabalho, do poder da ciência, da técnica e da reprodução da ideologia dominante. Em suma, uma razão a serviço do poder do capital e não da humanidade, por isso a razão paradoxalmente tornou-se irracional.

O capitalismo monopolista, a tecnologia como instrumento de dominação e a sociedade industrial como aparato de controle e padronizações sociais, decorrentes da sociabilidade alienada da qual falava Marx, são pontos alvos da teoria crítica da Escola de Frankfurt, ou seja, os integrantes dessa Escola tinham como consenso epistemológico uma crítica à sociedade capitalista e às suas teorias dominantes. Daí o seu ponto de referência como Teoria Crítica da Sociedade, teoria essa que denuncia a contradição fundamental do capitalismo ao mesmo tempo em que delinea o alcance de uma razão realmente emancipada. Parafraseando Horkheimer – um dos primeiros diretores do Instituto de Pesquisa Social, que resultou na Escola de Frankfurt – Reale faz o seguinte comentário:

A teoria crítica pretende ser uma compreensão totalizante e dialética de uma sociedade humana em seu conjunto e, para sermos mais exatos, dos mecanismos da sociedade industrial avançada, a fim de promover sua transformação racional que leve em conta o homem, sua liberdade, sua criatividade, seu desenvolvimento harmonioso em colaboração aberta e fecunda com os outros, ao invés de um sistema opressor e sua perpetuação (REALE, 1991, p. 839).

Percebe-se, aqui, um viés marxiano nas questões centrais da Escola de Frankfurt. Sabemos que a proposição materialista de Marx é a denuncia da ordem social capitalista cuja economia rege todas as relações humanas. Tal proposição ao mesmo tempo em que revela o seu caráter crítico afirma o eixo histórico da vida social dos homens e a concepção de que eles são autores da própria história. Não resta a dúvida de que os frankfurtianos empreendem essa mesma postura crítica ao capitalismo, bem como concebem a história da humanidade como sendo feita pelos próprios homens. Nesse horizonte, os integrantes da Escola de Frankfurt seguem uma orientação marxiana, cujo eixo central consiste em repensar o significado da dominação e da emancipação humana.

É importante notar que apesar da maioria dos componentes da Escola de Frankfurt considerar que Marx não tratou bem das categorias superestruturais – o que consideramos, diga-se de passagem, um grande equívoco – podemos dizer que a Escola de Frankfurt possui uma carga humanista do pensamento de Marx proporcionando contribuições significativas para a atualização do pensamento marxiano.

É sob esse panorama teórico que apontamos Marcuse como um dos componentes integrantes da teoria marxiana, proporcionando um elo dialético das grandes questões tratadas por Marx, cuja pedra angular consiste na historicidade dos homens e na possibilidade de sua emancipação diante da alienação resultante do capitalismo monopolista.

A teoria de Marcuse estabelece elos importantes entre a concepção da história em Marx, a desumanização do homem na sociedade capitalista e a possibilidade de emancipação humana. Nesse sentido, Marcuse tenta compreender e articular a teoria crítica no contexto do materialismo histórico. Toma como pano de fundo a dimensão econômica da sociedade capitalista, porém releva a importância das categorias superestruturais como dimensões ontológicas mediadoras e geradoras da

transformação, como por exemplo, as formas culturais, a ideologia, a educação etc. ao mesmo tempo em que destaca as mazelas da sociedade industrial avançada, que vão intensificar a coisificação das relações humanas revelada por Marx. Para Marcuse, assim como para Marx, “os homens fazem a sua própria história, mas fazem-na sob determinadas condições” (MARCUSE, 1979, p. 206). As condições do capitalismo são justamente de dominação e as relações entre os homens tornam-se cada vez mais mediadas pelo processo da indústria. Diz Marcuse: “A sociedade industrial que faz suas a tecnologia e a ciência é organizada para a dominação cada vez mais eficaz do homem e da natureza...” (MARCUSE, idem, p.36). Isso bloqueia a liberdade do homem, avilta o seu ser, e a dominação “se estende a todas as esferas da vida pública e privada” (MARCUSE, Idem, p. 37).

Não há como negar a semelhança dessas teses com as de Marx, pois para ambos o homem é autor da sua própria história, portanto a dimensão alienada da vida social é gerada pelo próprio homem, e só ele é quem pode transformar tal situação. É aqui que se pode pensar nas contribuições de Marcuse no sentido de tornar atual o pensamento marxiano, pois elas revigoram o materialismo histórico de Marx e a sua concepção dialética acerca da vida social dos homens.

## **O REFERENCIAL TEÓRICO HEGELIANO E MARXIANO NO PENSAMENTO DE MARCUSE**

A análise que Marcuse faz à sociedade tecnológica ocorre sob a influência de três grandes pensadores: Hegel, o próprio Marx e Freud.

De Hegel, atribuindo um valor essencial ao pensamento dialético negativo<sup>1</sup>, Marcuse toma duas noções essenciais: a idéia de razão e a idéia de negação. A razão é considerada, por ele, como a faculdade humana que se manifesta nas possibilidades de ação do homem em busca do alcance de suas necessidades. Já a categoria da negação ele a toma enquanto superação da razão instrumental, partindo do princípio de que a realidade não é estática e sim dialética. De Marx, a partir do qual Marcuse irá fundamentar rigorosamente suas teorias, ele toma principalmente as noções de que os homens determinam a sua vida e a sua existência a partir das condições históricas, socialmente dadas, destacando, portanto, o modo histórico de articulação das condições objetivas e subjetivas do trabalho social. Segundo Marcuse, a

revolução nasce da própria desumanização gerada pelo capitalismo e pela conseqüente sociedade tecnológica, ou seja, a revolução nasce da “náusea provocada pela prodigalidade e pela abundância da chamada sociedade do consumo, da náusea gerada pela brutalidade e pela ignorância do homem” (MARCUSE E POPPER, 1974, p. 27). Trata-se, aqui, da busca de uma existência humanamente digna e da estruturação de formas de vida completamente novas: “não se trata, portanto, apenas de uma modificação quantitativa, mas de uma transformação qualitativa” (MARCUSE E POPPER, idem, p. 27).

De Freud, utilizando o referencial psicanalítico, e ao mesmo tempo contrapondo-se a algumas de suas posições, Marcuse encontra a possibilidade do homem ser feliz. Em *Eros e Civilização* ele tenta sustentar essa tese dizendo que a infelicidade do homem está no bloqueio que o mundo proporciona aos seus desejos. Esta oposição do mundo aos nossos desejos Freud chama de “princípio da realidade”. Para Marcuse, tal princípio resulta das condições históricas específicas, ou seja, a infelicidade é um fenômeno inseparável das determinadas situações sociais. Somente quando o homem atingir a situação social de uma ordem não-repressiva é que poderá ser feliz. Marcuse esclarece que a noção de uma civilização não-repressiva será por ele examinada, não como uma especulação abstrata e utópica, pois, para ele, “as próprias realizações da civilização repressiva parecem criar as condições para a gradual abolição da repressão” (MARCUSE, 1981a, p. 28). Apesar de Marcuse tomar como referência esses três pensadores, são as posições de Marx que influenciam principalmente a sua crítica à razão dominadora da sociedade atual. Por esse motivo não iremos entrar em detalhes nas questões teóricas de Hegel e de Freud. No entanto é importante mencionar alguns pontos que distanciam Marcuse de Hegel para depois retomarmos os postulados centrais que o aproximam de Marx.

Marx se contrapõe a Hegel e aos neo-hegelianos por considerá-los idealistas, principalmente à posição de Hegel que identifica o *Ser* ao *Pensamento* colocando a *Idéia* como sendo o fundamento da realidade. Marx, ao contrário, considera que são os indivíduos reais, na sua existência concreta, que fundamentam sua vida social e, portanto, a sua história. É nesse sentido que Marx provoca uma verdadeira viragem na filosofia e, em específico, na dialética hegeliana uma vez que para Hegel a processualidade dialética e histórica dos homens é a revelação do Espírito, da Idéia ou Razão Absoluta; ao passo que para Marx as idéias dos homens brotam a partir das

suas condições materiais de vida e, nesse sentido, é a atividade humana, sensível, o fundamento da história, pois o homem realiza a sua autoconstrução, ele é autor da sua história<sup>2</sup>.

Marcuse apesar de não abandonar a filosofia de Hegel, principalmente em relação à sua dialética negativa (no sentido da necessidade de superação), rejeita, por outro lado, a conciliação da razão de uma forma puramente espiritual que faz a sua dialética permanecer na esfera ideal. Marcuse comenta que para Hegel a razão livre governa a vontade e a ação dos indivíduos e que “tal razão parece comportar-se como uma lei natural, e não como uma atividade humana autônoma. Em lugar de agir por meio do poder consciente do homem, a razão domina o homem” (MARCUSE, 1978, p. 185). O nosso autor não aceita esse domínio da razão absoluta governando os homens, tampouco a identidade do sujeito e do objeto, defendida por Hegel.

Essas considerações de Hegel levam a uma conciliação com o sistema dominante, pois como para ele o espírito ou a razão se contempla a si mesmo e se encerra em si mesmo, como se o mundo fosse inabalável no final do processo admitido por ele, então o mundo moderno – que para Hegel é a síntese do curso da história – justamente com suas mazelas, termina por ser justificado como sendo a manifestação da realização do espírito ou da razão absoluta, que a ela mais tarde Marx exercerá a sua crítica chamando-a de razão abstrata. Desse modo, segundo

Marcuse, Hegel “acaba permitindo que a liberdade se anule num estado todopoderoso” (MARCUSE, *idem*, p. 187). Em outra passagem comentando a liberdade abstrata e sobre a pacificação final da dialética hegeliana Marcuse diz que:

O mundo torna-se espírito, significa não somente que o mundo na sua totalidade passa a ser a arena adequada em que se devem realizar os projetos da humanidade, mas significa, também, que o próprio mundo revela *inalterável* progresso em relação à *verdade absoluta*, isto é, que nada de novo pode acontecer ao espírito ... A mudança do ponto de vista de Hegel manifesta-se pela inabalável certeza com que ele prevê o fim do processo. O espírito, a despeito de todos os desvios e malogros, a despeito da miséria e da corrupção, atingirá sua meta; mais precisamente, já atingiu sua meta no sistema social dominante (MARCUSE, *idem*, pp. 96-97. Os grifos são nossos).

Segundo Marcuse, é a dialética de Marx que irá liberar o viés idealista da dialética de Hegel, considerando que a dialética marxiana se apresenta como um método histórico-dialético pelo fato de Marx levar em conta a existência do homem de uma

forma concreta, numa particularidade histórica, e não como um ser abstrato e generalizado como em Hegel. Marcuse diz que “todos os conceitos filosóficos da teoria marxista são categorias econômicas e sociais, enquanto que todas as categorias econômicas e sociais de Hegel são conceitos filosóficos”. (MARCUSE, idem, p. 239). Portanto, o sistema de Hegel é fechado uma vez que a totalidade é a da razão, ao passo que para Marx a totalidade é histórica tomando por base a existência concreta dos homens. Nas palavras de Marcuse:

Podemos dizer que no sistema de Hegel todas as categorias acabam por se aplicar à ordem existente, enquanto que no sistema de Marx elas se referem à negação desta ordem. Elas visam a uma nova ordem da sociedade... A teoria de Marx é uma “crítica”, no sentido de que todos os seus conceitos são uma acusação à totalidade da ordem existente (MARCUSE, idem, pp. 239-240).

Não resta dúvida que Marx elogia as contribuições de Hegel para o esclarecimento dos princípios burgueses e das implicações das idéias liberais de igualdade e liberdade. A esse respeito Marcuse comenta que “Marx achava que a filosofia de Hegel fora a mais desenvolvida e compreensiva apresentação dos princípios burgueses” (MARCUSE, idem, p. 240). No entanto, o ser para Hegel é concebido somente como pensamento e, conseqüentemente, toda a história humana é derivada da estrutura e do movimento do pensamento puro, abstrato, e não do ser concreto, histórico.

São essas considerações que aproximam Marcuse da proposição materialista marxiana, pois, assim como Marx, ele leva em conta a realidade a partir do homem concreto, na sua existência histórica concreta, cujas relações humanas no sistema capitalista são reguladas pelas leis da economia e, portanto, do processo do trabalho. Diz Marcuse:

A proposição materialista que é o ponto de partida da teoria de Marx constata, pois, em primeiro lugar, *um fato histórico*, ao expor o caráter materialista da ordem social vigente, na qual uma economia descontrolada regula todas as relações humanas. Ao mesmo tempo a proposição de *Marx* é uma *proposição crítica*, e indica que a relação dominante entre a consciência e a existência social é uma relação falsa, que deve ser superada... (MARCUSE, idem, p. 252. Parte do grifo é nosso).

## O PENSAMENTO DE MARX NAS TESES DE MARCUSE

As teses de Marcuse têm os seus fundamentos em bases rigorosamente históricas. É por esse prisma que ele substitui a dialética de Hegel para adotar a dialética de Marx<sup>3</sup>, ao exercer a sua crítica à sociedade capitalista e à razão instrumental que dela decorre.

O pensamento marcuseano remonta principalmente ao jovem Marx, no entanto na concepção de Marcuse não há uma separação entre o jovem Marx e o Marx maduro. Para ele, os Manuscritos Econômico-Filosóficos não são simplesmente uma obra que será superada na maturidade e sim eles são uma obra que “traz a fundamentação, a base filosófica em si, pois seu sentido e meta não são apenas filosóficos e sim prático-revolucionários” (MARCUSE, 1968, p. 106-107). Marcuse diz que Marx, em sua juventude, exerce uma crítica filosófica e uma fundamentação da economia política, tornando-se tal crítica a base teórica da revolução. A economia política é o objeto central da crítica de Marx, pois ela como se apresenta no capitalismo torna-se “a cobertura de uma alienação total e desvalorização da realidade humana...” (MARCUSE, idem, p. 108). A economia política com suas leis dominantes faz do homem o seu objeto, principalmente através da desumana divisão do trabalho e da concorrência privada. Diz Marcuse, comentando o pensamento do jovem Marx:

Esta economia política é a sanção científica da intervenção do mundo humano, histórico-social, num mundo estranho ao homem enquanto poder hostil do antagônico mundo da mercadoria e do dinheiro, no qual a maior parte da humanidade só existe ainda enquanto trabalhadores “abstratos”... coagidos a vender-se a si próprio enquanto mercadoria, para poder manter apenas sua existência física em geral (MARCUSE, idem, p. 108).

Marcuse comenta que a desvalorização do homem no capitalismo, “este total estado de coisas... sob o título de *alienação, alheamento, coisificação* constitui o componente central da teoria de Marx” (MARCUSE, idem, p. 109). Aqui Marx trata não somente da desvalorização do homem enquanto trabalhador, mas também do *ente humano* e da sua realidade. Portanto, a discussão da economia política que será intensificada depois em *O Capital*, obra de maturidade de Marx, brotaram em solo filosófico, à base de um conceito de homem e de sua concretização. Em outra passagem Marcuse diz que “todas as tentativas de uma repulsa e vergonhoso ocultamento do conteúdo filosófico da teoria marxista testemunham uma plena ignorância da base histórica

desta teoria” (MARCUSE, idem, p. 113). Trata-se aqui principalmente da teoria da alienação tratada por Marx nos Manuscritos e retomada em O Capital como o fetichismo da mercadoria e a consequente reificação das relações humanas<sup>4</sup>. Essas tentativas de não admitir uma unidade no pensamento de Marx partem de uma “essencial separação entre filosofia, economia e práxis revolucionária, a qual representa um produto da coisificação exatamente combatida por Marx e a qual Marx já tinha superado no ponto de partida da sua crítica” (MARCUSE, idem, p. 113).

Para Marcuse, assim como para Marx, não se pode excluir as bases filosóficas da crítica, tampouco da práxis revolucionária. Não resta dúvida que a crítica começa em termos filosóficos porque a escravidão do trabalho e a sua libertação afetam os fundamentos da existência humana que é o terreno próprio da Filosofia. É principalmente nesse sentido que Marcuse considera as posições do jovem Marx como sendo a base a partir da qual irá desenvolver toda a sua teoria posterior até culminar em O Capital.

A despeito dessa separação da teoria marxiana, Marcuse exerce fortes críticas ao marxismo mecanicista, revisionista, positivista, cuja expressão mais alta foi o stalinismo. Tal linha de interpretação do marxismo prioriza radicalmente o determinismo econômico como se as leis da economia fossem soberanas e independentes da consciência humana. Isso destrói tanto a dimensão humana da filosofia de Marx como também a dialeticidade da vida social dos homens.

Essa posição tem como amparo teórico o positivismo desenvolvido no século XIX. Marcuse comenta que o positivismo nas suas origens teve seus méritos no momento em que ele foi “uma luta contra todas as idéias metafísicas, contra todos os transcendentalismos e contra todos os idealismos como formas de pensamento obscurantistas e regressivas” (MARCUSE, 1979, p. 165).

Nesse sentido o positivismo contribuiu para a validação do pensamento cognitivo pela experiência dos fatos, para as ciências e para a idéia de progresso. No entanto, na fase posterior, o positivismo levou a uma dissolução entre a Ciência e a Filosofia ficando esta relegada ao segundo plano. Esse abandono da dimensão filosófica “levou o positivismo a se mover num mundo de concreção acadêmica, sinteticamente empobrecido, e a criar mais problemas ilusórios do que os que destruiu” (MARCUSE, idem, p. 177). Um dos problemas centrais refere-se à manutenção da ordem vigente proporcionada pelo positivismo. Diz Marcuse:

A idéia positiva da *ordem* se refere a um conjunto de leis inteiramente diferente do conjunto das leis dialéticas. O primeiro é essencialmente *afirmativo* e constrói uma ordem estável; o outro, essencialmente *negativo* e destrutivo da estabilidade. O primeiro vê a sociedade como um terreno de harmonia natural, o outro, como um sistema de antagonismos (MARCUSE, 1978, pp. 316-317. O grifo é nosso).

Marcuse comenta que o conceito de lei natural empregado pelo positivismo impõe a idéia de uma ordem espontânea, mecanicista, como se a organização da sociedade não dependesse da vontade, consciência e ação dos homens. O marxismo mecanicista, economicista ou revisionista segue uma certa orientação positivista, pois considera as leis sociais como sendo naturais ou, por outro lado, consideram o fator econômico como sendo radicalmente o comando exclusivo das relações sociais tornando, assim, a sociedade inabalável. Deste modo, esse marxismo positivista, por um lado, gera aquela confiança mecânica de que a transformação vem do alto, ou seja, vem naturalmente de um poder centralizado; por outro lado, isso provoca a sensação de impotencialidade dos indivíduos em suas ações e pensamento, gerando, pois, um pessimismo radical.

A respeito daqueles que são positivistas, economicistas, Marcuse afirma que falsificam as teses de Marx, pois, argumentam “que as leis sociais são leis *naturais* que garantem o desenvolvimento inevitável em direção ao socialismo” (MARCUSE, idem, p. 362). Desse modo, eles avaliam “a teoria crítica de Marx pelos critérios da sociologia positiva”, (idem) e transformam aquela teoria numa ciência natural. Na defesa do pensamento de Lênin, Marcuse comenta que uma interpretação errônea da teoria marxista, levando a uma pobreza da dialética, proporciona graves erros políticos, como ocorreu com o stalinismo. Diz Marcuse:

“comparada com a idéia marxista de socialismo, a sociedade stalinista não foi menos repressiva do que a sociedade capitalista – só que muito mais pobre” (MARCUSE, idem, p. 406).

Segundo Marcuse, a verdadeira teoria de Marx segue o método dialético que “por sua própria natureza, torna-se método histórico” (MARCUSE, idem, p. 287).

Portanto, “o caráter histórico da dialética marxista abarca a negatividade vigente, e a sua negação” (idem). É nesse sentido que o materialismo histórico-dialético de Marx admite a transformação social. Para Marcuse, só a concepção efetiva do marxismo “é

que revela o terreno material, histórico, para a reconciliação da liberdade humana e da necessidade natural; liberdade subjetiva e objetiva” (MARCUSE, 1981b, p. 76).

Considera ainda que para haver uma transformação efetiva é preciso compreender a necessidade de negação desse sistema que aliena não só o trabalhador, mas o ser homem, a sensibilidade humana.

Em suas diversas obras Marcuse faz uma variedade de usos da doutrina de Marx, principalmente em relação à dimensão histórica do homem e à admissão da necessidade de se instaurar um mundo concretamente humano, reconhecendo o homem como sujeito da sua história, como sujeito da sua práxis social. É à luz desse panorama teórico que Marcuse – junto a outros integrantes da Escola de Frankfurt – desenvolve uma teoria crítica da sociedade capitalista, acreditando na possibilidade de mudanças, mesmo diante da intensificação da desumanização provocada pelo desenvolvimento da sociedade industrial avançada na qual impera uma razão tecnológica, instrumental, cujos elementos mistificados estão impregnados em todas as dimensões da vida social dos homens, chegando a atingir até mesmo a sua esfera cotidiana. Marcuse defende o rompimento desse tipo de racionalidade que une a ciência e a técnica e que faz gerar novas formas de dominação, mais intensas e mais veladas do que no tempo de Marx.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARCUSE, Herbert. *Novas Fontes para a Fundamentação do Materialismo Histórico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

\_\_\_\_\_. *Marx y el trabajo alienad*. Traducción Marcelo PérezRivas. Buenos Aires: Ediciones CEPE, 1972.

\_\_\_\_\_. *Razão e Revolução: Hegel e o advento da teoria social*. Tradução de Marília Barroso. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *A Ideologia da Sociedade Industrial – O Homem Unidimensional*. Tradução de Giasone Rebuá. 5ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. *Eros e Civilização – Uma interpretação Filosófica do Pensamento de Freud*. Tradução de Álvaro Cabral. 8ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1981a.

\_\_\_\_\_. *Contra-Revolução e Revolta*. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1981b.

MARCUSE, Herbert e POPPER, Karl. *Revolução ou Reforma? uma confrontação*. Tradução de Anneliese Mosch F. Pinto. Lisboa: Moraes Editores, 1974.

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. *História da Filosofia – Do Romantismo aos nossos dias*. Vol III. São Paulo: Paulinas, 1991.

\* Graduado em Licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza, mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba e doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Ceará.

1

O termo *negativo* aqui, paradoxalmente tem o sentido positivo, ou seja, tem a conotação de necessidade enquanto mediação para a realização da síntese dialética. Trata-se da negação do atual sistema para a formação de uma sociedade no sentido qualitativo do termo.

2

Lembramos que para Hegel existe uma teleologia na história. Segundo Marx essa posição leva à idéia de que as ações humanas são comandadas por um ser abstrato, externo ao homem. Para Marx, não existe teleologia na história, tampouco no processo social global. Para ele, somente o homem é que estabelece as suas posições teleológicas através da atividade prática e dos demais complexos sociais que daí derivam.

3

Sobre a dialética de Marx diz Marcuse: “a dialética marxista é um método histórico em ainda outro sentido: ela lida com um *estágio particular* do processo histórico. Marx critica a dialética de Hegel porque esta generaliza o movimento de todo o ser, do ser como tal, atingindo com isto apenas a expressão abstrata, lógica, especulativa do movimento da história” (MARCUSE, 1978, p. 287).

4

Em outra obra, Marcuse falando do processo de alienação diz que “os primeiros escritos de Marx são a primeira enunciação explícita do processo de reificação... mediante a qual a sociedade capitalista faz com que todas as relações pessoais entre os seres humanos assumam a forma de relações objetivas

entre coisas. Marx expõe este processo, em sua obra *O Capital*, como o *fetichismo das mercadorias*" (MARCUSE, 1972, p. 19).

ENVIADO EM: 04.10. 2011

APROVADO EM: 09.11. 2011

## **EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO: UTOPIAS DO SÉCULO XVI E PROPOSTAS EDUCACIONAIS “INOVADORAS” DA ATUALIDADE.**

## **EMANCIPATION AND EDUCATION: UTOPIAS OF THE SIXTEENTH CENTURY AND “INNOVATIVE” EDUCATIONAL PROPOSALS IN THE CURRENT DAYS**

Vilson Aparecido da Mata\*

### **RESUMO**

Este trabalho pretende analisar as relações existentes entre o discurso atual sobre a emancipação através da Educação, enunciado pelas propostas educacionais ditas inovadoras, e as obras publicadas no século XVI, como Utopia, de Thomas More, onde a emancipação estava condicionada a uma transformação social profunda. A emancipação, como categoria, foi abordada por Marx em suas obras de juventude, ora como categoria de análise da emancipação religiosa (A Questão Judaica), ora como categoria condicionada pela alienação (Manuscritos Econômico-Filosóficos). Uma Utopia, em determinado momento histórico, aparece como discurso de fronteiras sempre móveis, sempre alguns passos à frente da realidade objetiva. Ela também se constitui como obra crítica ao existente em sua época. A partir desta constatação, propõe-se a análise do discurso emancipatório presente nas propostas educacionais ditas —inovadorasll na atualidade, que atribuem ao poder presente na individualidade, na subjetividade e no protagonismo do aluno a emancipação do homem, desprezando ou desconsiderando a complexidade do contexto histórico social mais amplo. Com esta proposta, pretende-se discutir limites e potencialidades das propostas educacionais ditas —inovadorasll.

**PALAVRAS-CHAVE:** Emancipação – Educação – Utopia

### **ABSTRACT**

This work aims to analyse the existing relations between the current speech about the emancipation through Education, announced by the stated innovative educational proposals, and the titles published in the sixteenth century, like Utopia, by Thomas More, in which the emancipation was conditioned to a profound social change. The emancipation, as a category, was broached by Marx in the titles he wrote when young, either as a category of analysis of the religious emancipation (The Jewish Question), or as a category conditioned by the alienation (Philosophical-Economical Manuscripts). An Utopia, in a certain historical moment, which arises like a speech of movable bounds, which are always a step ahead the objective reality. It is also constituted as a title which was critical to what existed at its period. From this finding, the analysis of the emancipation speech, present at the stated —innovativell educational proposals in the current days is proposed, which attributes to the

power present in the individuality, in the subjectivity, in the leading figure of the pupil and in the emancipation of man, despising or disregarding the complexity of a wider social historical context. It is intended, with this proposal, to discuss the limits and potentiality of the stated —innovativell educational proposals.

**KEYWORDS:** Emancipation — Education — Utopia.

## INTRODUÇÃO

*“Deixar de ver o outro como uma ameaça e passar a vê-lo como uma promessa”.*

*Eduardo Galeano*

Em diferentes momentos da história humana, o sonho por uma sociedade melhor do que a existente foi acalentado como possibilidade de superação de condições insatisfatórias do presente. Ora na forma de protestos diretos em direção a uma revolução social; ora na forma de obras artísticas (no caso deste texto, literárias), o descontentamento com a sociedade existente encontrou diferentes canais de expressão. Uma característica presente nos clássicos da literatura mundial é exatamente expressar as contradições presentes em seu tempo e, por isso mesmo, tornam-se importantes instrumentos de pesquisa para a melhor compreensão da própria realidade. Ao retratar um homem em particular, historicamente localizado e fictício, o autor da obra literária expressa o espírito do seu tempo (*Zeitgeist*), ao qual o personagem não pode deixar de corresponder e do qual não pode diferenciar-se. Concordando ou divergindo do movimento e dos acontecimentos de seu tempo, tanto personagem quanto obra literária expressam tendências, pressupostos, concepções e valores sociais daquele tempo e que se estendem para os dias do futuro. É neste sentido que se pode identificar o valor inestimável da obra literária para a educação.

O estudo dos clássicos contribui para o entendimento das condições existentes em uma determinada organização social, como, por exemplo, a presença de elementos que indicam a repetição e reprodução daquilo que efetiva e disciplina na direção da manutenção de um determinado estado de coisas. Buscar os elementos que fundamentam a formação do ser humano em tempos históricos passados através de clássicos da literatura mobiliza a compreensão do movimento histórico que gestou as concepções, ideais e ações presentes na atualidade.

Nesse sentido, os clássicos são obras educacionais, uma vez que ensinam aos

homens do futuro sobre os valores, princípios, sociabilidade, conhecimentos e anseios de sua época. Pelo caráter educacional dos clássicos torna-se possível encontrar as ideias que os homens produzem sobre si próprios, sobre seu tempo, sobre sua condição humana: —As ideias que esse homem constrói sobre si próprio e as formas que desenvolve para educar e formar as gerações mais jovens dão indicativos das necessidades que se impunham em períodos específicos desse caminhar histórico do ser humano<sup>1</sup>. Quando, porém, os processos que formam as novas gerações passam a ser entendidos como independentes do movimento mais amplo da sociedade, desconsiderando as condições históricas que a constituem, identificam-se indícios de esgotamento da própria estrutura social, uma vez que o processo de formação das gerações mais jovens é inseparável de um projeto social historicamente construído.

Na crítica e na insatisfação com o estado de coisas existentes surgem manifestações que apontam caminhos diferentes. No Renascimento, Thomas More escreveu *Utopia*, em 1516<sup>2</sup>. Imaginando uma sociedade mais igualitária e feliz, criticava e denunciava as bem desnudas desigualdades e contradições que se apresentavam na sociedade capitalista em seu nascedouro. Tamanha a importância dessa obra que outras a ela se seguiram, tornando em gênero literário os textos escritos neste estilo<sup>3</sup>. Em *Utopia*, há clareza na compreensão de que a superação do feudalismo era desejável para a humanidade, porém, o modelo do trabalho assalariado que se constituía não bastava para livrar o homem das mazelas, desigualdades e miséria.

Mas é apenas no século XIX, com Karl Marx, que a superação das mazelas sociais e da crueza da expropriação e desumanização representada pelo trabalho assalariado se apresenta como emancipação humana<sup>4</sup>. Para o autor alemão, o desenvolvimento do capitalismo foi essencial para que as forças produtivas ganhassem universalidade, mas o capitalismo não seria capaz de promover emancipação de todos os seres humanos. Inevitavelmente, as forças produtivas do capital entrariam em contradição com o desenvolvimento humano e isso indicaria transformações.

A educação, então, é pensada aqui como uma das esferas sociais. Em seu duplo caráter, ao mesmo tempo em que reforça a ordem social do capital, contém em si os elementos de superação da emancipação política em direção à emancipação humana. A questão que se pretende expor neste artigo é que, concebida como esfera independente do movimento social e histórico mais amplo, a educação não pode assumir seu papel na emancipação

humana, pois mantém a perspectiva de conservação da ordem social atual, efetivando um discurso de liberdade encarcerada nas relações sociais de exploração e de alienação.

A primeira parte do texto abordará a utopia como gênero literário que apresenta projeto de sociedade melhor, a partir da obra fundante desse gênero, escrita por Thomas More em 1516: na impossibilidade de emancipação humana a partir da transformação da sociedade existente, esta emancipação só se realiza numa sociedade em que o trabalho coletivo e a abolição da propriedade privada dos meios de produção fossem realizados; a segunda parte do texto trata da emancipação em seu duplo caráter: emancipação política e emancipação humana, procurando demonstrar a diferença existente entre uma concepção utópica de superação da sociedade capitalista e a necessidade material desta superação; ao final, a análise se concentra na problematização da perspectiva educacional como promotora da liberdade individual, independente do movimento mais amplo da sociedade, tida como emancipadora, mas na realidade, constituindo-se como reforçadora da própria ordem social que pretende criticar e superar.

## **UTOPIA E FORMAÇÃO HUMANA: A EDUCAÇÃO PELO TRABALHO COLETIVO**

O século XVI marca um momento de intensas transformações no mundo ocidental: por um lado, a nova forma de organização do trabalho se impunha brandindo os princípios da liberdade. O capitalismo amanhecendo desenvolvia-se no seio da tendência liberal. Por outro lado, a agonizante ordem social feudal, em seus estertores, ainda acumulava alguma força para sobreviver diante das inevitáveis transformações. Neste momento da história, em que a devassa herança do passado se tornava evidente e a ainda nebulosa esperança no futuro não se vislumbrava, configurava-se uma situação que sugeria grandes transformações:

Há momentos em que as alternativas sócio-históricas estão relativamente em aberto. Nestes momentos, é possível vislumbrar, como que por um buraco de fechadura, as características objetivas da ordem social emergente. Estes são momentos de crise histórica que proporcionam alguma abertura e criam um vácuo ideológico que favorece o aparecimento de —ideologias utópicas—. (MÉSZÁROS, 2007, p. 40).

Naquele momento histórico de transformações e crise, o modelo de uma sociedade distante, completamente diferente da existente na Europa expunha os desequilíbrios,

contradições e injustiças presentes no capitalismo nascente. A confiança na ciência e no desenvolvimento tecnológico de Utopia era a garantia de emancipação para seu povo. De certo modo, Utopia foi uma obra que apresentou um projeto de sociedade melhor, diferente e mais justa.

Uma utopia nasce das contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas e as mazelas e desequilíbrios causados por essas mesmas forças. Nutrindo-se de sua realidade histórica, manifesta a insatisfação com a contradição de uma ordem social injusta que impossibilita a emancipação humana. Sem a contradição, sem o movimento de transformação, sem o eterno construir e desconstruir das sociedades, projetos sonhadores são impossíveis. E o movimento histórico do Renascimento era o do progresso: social, científico, enfim, da Razão.

O progresso foi o lema de uma miríade de propostas e ideias naquele momento, foi o dístico de toda utopia. O progresso da razão deu corpo ao questionamento do existente, opondo o desenvolvimento real e as possibilidades que uma sociedade qualitativamente diferente poderia oferecer. Embora os estertores da ordem feudal só tenham encontrado seu apogeu três séculos mais tarde, já há, claramente, o clamor pela liberdade. A propriedade feudal ainda é a base sobre a qual se levantam todas as instituições, porém, algumas vozes dissonantes apontam para uma possibilidade completamente nova: o homem livre.

É no século XVI que Leonardo da Vinci pinta a Mona Lisa; que Martinho Lutero inicia a Reforma; que Francisco Pizarro lidera a conquista espanhola do Novo Mundo, pouco antes —descoberto pelos portugueses; que Camões compõe *Os Lusíadas* e que Shakespeare escreve, entre outras, *Hamlet*. No campo do pensamento, *Elogio da Loucura*, de Erasmo de Rotterdam ganha vida no século XVI, bem como as *Meditações*, de Descartes, e também *Ensaio acerca do Entendimento Humano*, de John Locke. O século XVI é o apogeu do Renascimento, momento histórico em que as conquistas do mundo antigo (principalmente grego e romano) são retomadas, tanto no campo da filosofia quanto no campo da política, da poesia, da arte (escultura e pintura). A retomada de pensadores gregos, como Platão e Aristóteles impõe ao mundo ocidental a reavaliação dos ideais tidos, pelo pensamento medieval, como criação atemporal.

Tal movimento dá corpo ao entendimento de que o homem não é, necessariamente, refém de seu destino, mas livre para construir sua própria realidade a partir das condições dadas.

A defesa dessas ideias, bem como que o planeta Terra não é o centro do universo e se move em torno do Sol levou à fogueira da inquisição, em 1600, o padre e filósofo Giordano Bruno e obrigou Galileu Galilei a retratar-se diante de um tribunal da inquisição. A compreensão de que o homem é livre para aplicar suas forças e capacidades como melhor lhe aprouver continuou inabalável, pavimentando o caminho para a concepção de trabalho livre e o questionamento sobre a propriedade feudal.

Esse é o cenário no qual vive Thomas More, homem de estado, diplomata, escritor, advogado e beatificado por ter morrido na prisão em defesa da fé cristã na Inglaterra. O autor do texto analisado nesta parte do artigo viveu e entendeu como poucos o seu tempo, constatando as transformações que então se processavam, foi capaz de entender que aquilo que parecia a libertação do homem poderia vir a se constituir em seu cativo. Por um lado, o trabalho livre, não servil, liberta das amarras feudais, mas, para aqueles que nada possuem, ele aprisiona no assalariamento.

Os ricos diminuem cada dia alguma coisa no salário dos pobres, não só por meio de manobras fraudulentas, mas ainda decretando leis para tal fim. Recompensar tão mal aqueles que mais merecem da república, parece-nos, à primeira vista uma evidente injustiça; mas os ricos fazem desta monstruosidade um direito, sancionando-o em leis. (MORE, 2007, p. 132).

A partir da constatação das desigualdades existentes, More projeta, na imaginária ilha de Utopia, o gosto pelo trabalho, livre e emancipado, que representa ruptura com o trabalho servil medieval, e também com o trabalho explorado do operário assalariado. Ambos parecem, a More, insatisfatórios e incapazes de levar a humanidade à autorrealização. A razão e o domínio da ciência libertariam o homem da superstição e da ignorância, elevando seus horizontes sociais e promovendo a convivência coletiva e harmônica, sem acumulação e propriedade privada, sem o uso arbitrário do poder.

É no trabalho que More vê todo potencial de emancipação em Utopia: —Não se deve crer que os utopianos se atrelam ao trabalho como bestas de carga desde a madrugada até a noite. Esta vida, embrutecedora para o espírito e para o corpo, seria pior que a tortura e a escravidão. E, no entanto, tal é, em outra qualquer parte, a triste sorte do operário!!! (MORE, 2007, p. 68).

A compreensão de que o trabalho, nos moldes do capitalismo nascente,

embrutece e aliena o homem, denuncia algo que só será profundamente analisado por Marx e Engels no século XIX, quando o trabalho capitalista já havia encontrado pleno desenvolvimento, esta questão será retomada no próximo tópico.

O gosto pelo trabalho em Utopia não serve apenas para a produção das riquezas sociais equitativamente divididas na ilha dos sonhos, mas é a partir do trabalho que cada habitante expressa sua individualidade, sua subjetividade, na medida em que tudo que produz leva, de certo modo, sua assinatura. Seja o trabalho nos campos arando a terra e criando animais, seja o trabalho intelectual que produz as riquezas do espírito ou ainda o trabalho artesanal, que produz as riquezas culturais, é o trabalho o instrumento mais importante para a formação do homem emancipado e livre, se comparado ao europeu. Mesmo assim, o trabalho não é a atividade sacrificada, dolorosa e embrutecedora que predomina na Europa, ao contrário, o tempo de trabalho é mínimo, seis horas por dia, para que haja tempo para outras atividades que enriqueçam todas as esferas humanas: —[...] as seis horas de trabalho produzem abundantemente para todas as necessidades e comodidades da vida, e ainda um supérfluo bem superior às exigências do consumo. (MORE, 2007, p.69).

A produtividade do trabalho está relacionada com o fato de que, em Utopia, não há pessoas em idade de trabalhar que não trabalhem, além do mais, as atividades que não sejam verdadeiramente necessárias não são realizadas. Aqui More apresenta uma crítica direta aos desequilíbrios da especulação e da ambição do capitalismo ainda em seu berço:

Porque, neste século de dinheiro, onde o dinheiro é o deus e a medida universal, grande é o número das artes frívolas e vãs que se exercem unicamente a serviço do luxo e do desregramento. [...] Supondo, pois, que se faça trabalhar utilmente aqueles que não produzem senão objetos de luxo e os que nada produzem, embora comam o trabalho e o quinhão de dois bons operários; então, concebereis, sem dificuldade, que disporão de mais tempo do que necessitam para prover às necessidades e mesmo aos prazeres da vida, quero dizer, os que fundam na natureza e na verdade. (MORE, 2007, pp. 6970).

O trabalho é essencialmente familiar em Utopia. Valores e deveres, posturas e habilidades necessários ao desenvolvimento de um ofício são despertados nos jovens como processo de inserção no feixe de relações sociais produzidas. O trabalho é o fundamento sobre o qual se elevam todas as relações sociais. Embora, conforme More, os utopianos tenham no trabalho livre o elemento crucial para a coesão da sociedade, —o povo utopiano é espiritual, amável, engenhoso, ama o lazer, é paciente no trabalho, quando o trabalho é necessário; sua paixão favorita é o exercício e o desenvolvimento do espírito (MORE,

2007, p. 95). A convivência social, a curiosidade em relação à natureza, as leis e toda a complexidade da sociedade é despertada e compreendida a partir do trabalho. Para a curiosidade em relação ao mundo e seu funcionamento, há os cursos públicos todas as manhãs, para onde —[...] o povo acorre em massa; e cada um se apega ao ramo de ensino que tem mais relação com sua indústria e seus gostos. (MORE, 2007, p. 68).

Não há propriedade privada em Utopia, portanto, o trabalho coletivo gera riquezas para toda a comunidade da ilha sonhadora. A competição por maior lucro ou mais riquezas inexistente, bem como o indivíduo egoísta. Todos dispõem de tudo quanto for necessário para a vida confortável. O verdadeiro progresso da humanidade, no texto utópico, não está na competição, mas na razão que, potencialmente, cria o homem socialmente integrado, humanizado nas relações sociais e não embrutecido no assalariamento da sociedade existente.

O fim das instituições sociais da Utopia é de prover antes de tudo às necessidades do consumo público e individual; e deixar a cada um o maior tempo possível para libertar-se da servidão do corpo, cultivar livremente o espírito, desenvolvendo suas faculdades intelectuais pelo estudo das ciências e das letras. É neste desenvolvimento completo que eles põem a verdadeira felicidade. (MORE, 2007, p. 71).

Não dispondo de espaço para um desenvolvimento mais complexo da descrição da obra de Thomas More, cabe concluir que, na ilha de Utopia, o autor inglês projeta os ideais de igualdade, liberdade e elevação humanos ausentes na sociedade europeia de então. A ilha sonhadora, embora exista somente na imaginação de um escritor brilhante, denuncia as promessas não realizadas de liberdade e abundância para todos. Utopia retrata o homem historicamente localizado do Renascimento e, embora fictícia, denuncia os benefícios humanos ausentes na sociedade existente, e, divergindo do movimento histórico de seu tempo, projeta uma sociedade na qual estejam presentes todos os elementos que dão corpo à verdadeira liberdade humana, que não pode ser a liberdade do indivíduo desconectado das relações sócio-históricas, mas antes, a liberdade na comunidade, liberdade conquistada coletivamente, onde o outro homem não se impõe como inimigo, mas como a própria expressão da minha liberdade.

Como o produto inevitável do progresso capitalista é a desigualdade, a ideia de que ele realiza a emancipação humana é falsa. No século XVI, a emancipação das condições desumanas em que a grande massa europeia vivia era impossível. O texto utópico leva a

compreender que nenhum projeto emancipatório baseado somente na reforma do sistema social desigual existente pode ser projeto de emancipação do homem, pois esta é produto da transformação social de totalidade, não pode ser confundida com reformas sociais que levem a mais —progresso nos moldes capitalistas, este modelo de progresso constitui uma parcialidade apenas.

## **EMANCIPAÇÃO POLÍTICA E HUMANA: O DUPLO CARÁTER DA EMANCIPAÇÃO**

Na Utopia, o gosto pelo trabalho e o usufruto coletivo e equitativo do seu produto leva a imaginar uma sociedade perfeita. A emancipação conquistada passou, antes de tudo, pela abolição da propriedade privada dos meios de produção e do acúmulo de lucros por uns poucos à custa da exploração de muitos; foi conquistada, portanto, na superação da alienação do trabalho explorado. A universalidade do trabalho produziu, nestes moldes, uma sociedade em que o particular e o social não se encontram em oposição hostil.

Por um lado, Thomas More observa com precisão os limites da embrionária forma societária capitalista e, por outro lado, é apenas no século XIX, a partir das descobertas de Karl Marx, que a diferença entre emancipação humana e emancipação política se tornará clara. Marx analisou uma sociedade capitalista desenvolvida e em pleno processo de universalização. Para Marx, o entendimento a-histórico de que a propriedade privada dos meios de produção seja eterna, natural e independente das relações sociais é um empecilho para a realização da emancipação humana. A conservação da sociedade civil burguesa não efetiva a liberdade porque reduz o humano à parcialidade do individualismo.

A liberdade do homem egoísta, parcial, entendido como uma mônada isolada não se baseia na união do homem, mas na sua separação em relação ao seu semelhante, é uma liberdade murada. Evidentemente, se é liberdade parcial, então, não é liberdade, porque a sua limitação faz com que o homem dobre-se sobre si mesmo, não vendo a si como ser genérico, ao contrário, faz da vida genérica, da sociedade, algo exterior, estranho. É a emancipação política.

Para ser verdadeiramente livre, a humanidade não pode permanecer prisioneira da propriedade privada dos meios de produção, pois a estrutura que aprisiona mantém as desigualdades e ostenta os grilhões da não liberdade na forma de Estado político garantidor das relações sociais burguesas: —a *necessidade prática*, o *egoísmo*, é o princípio da

*sociedade burguesa*, e torna-se visível de forma pura tão logo a sociedade civil extrai completamente de si o Estado políticoll. (MARX, 2005, p.172)

Em sua estrutura, a sociedade civil burguesa não pode efetivar a liberdade humana, uma vez que a contradição entre capital e trabalho; a competição e o egoísmo são óbices à liberdade. A consequência disso é o aprofundamento da miséria, da exploração, da dissolução da consciência da relação vital, necessária, do homem com o mundo natural e com os demais seres humanos.

A unidade entre o particular e o universal expresso em Utopia denuncia a contradição entre a parcialidade do interesse individual e a universalidade das relações sociais alienadas presentes na Europa. Fica evidenciada uma universalidade fictícia: o sujeito egoísta surge como a única essência humana possível. A contradição hostil entre a particularidade e a universalidade faz com que o homem seja entendido como mônada desde os primórdios do capitalismo. A parcialidade põe-se como a própria expressão do sujeito egoísta.

Pois a —parcialidadell e a —universalidadell, em sua oposição recíproca, são duas facetas do mesmo estado alienado de coisas. A parcialidade egoísta deve ser elevada à —universalidadell para sua realização: o dinamismo socioeconômico subjacente é ao mesmo tempo —autocentradoll e —dirigido para forall, —nacionalistall e —cosmopolitall, —protecionista-isolacionistall e —imperialistall. É por isso que não pode haver lugar para a universalidade autêntica, mas apenas para a falsa universalização da mais crua parcialidade, justamente como um *postulado* ilusório, teórico-abstrato, da universalidade como restrição – meramente ideológica – da parcialidade efetiva, predominante na prática. (MÉSZÁROS, 2007, p. 35).

A parcialidade elevada à condição de universalidade fictícia acentua a alienação do trabalho. Quando a consciência humana alcança esta compreensão é que se torna possível pensar, como Marx, na transcendência da parcialidade como transcendência prática da alienação, na emancipação. O trabalho alienado não pode produzir emancipação, ele produz somente alienação. Na medida em que o trabalho alienado é universalizado, a alienação torna-se universal. A liberdade fica limitada às migalhas que caem da mesa do trabalho alienado. —A liberdade individual e sua aplicação constituem o fundamento da sociedade burguesa. Sociedade que faz que todo homem encontre em outros homens não a realização de sua liberdade, mas, pelo contrário, a limitação destall. (MARX, 2005, p. 35). A emancipação política não suprime, nem pode suprimir, os princípios e a lógica capitalista. Antes, a emancipação política reforça a cisão do homem em *vida pública* e *vida privada*, pressupondo o aprisionamento deste mesmo homem à ordem de propriedade privada real.

A emancipação política é representada pela desintegração do homem. Sendo parcial e restrita, não alcança a totalidade das relações histórico-sociais presentes na sociedade capitalista, restringindo-se a aspectos isolados, como a educação, por exemplo. Ao não conseguir libertar sequer do aspecto parcial e restrito, a emancipação política devolve exatamente aquilo que pretende suprimir: o egoísmo, o individualismo e a moral burguesa. A emancipação política é construída na própria perspectiva do capital. Não supera a alienação e nutre o antagonismo entre a crença na emancipação e a prática social concretamente alienante. Obter a emancipação política sem obter a emancipação humana é uma meia solução, porque a emancipação política pressupõe uma liberdade parcial, mas também uma sujeição geral. Quando há defesa da emancipação, mas não se questiona profundamente a ordem social que aliena, apenas a intenção moral da emancipação se evidencia. Quando se defende a emancipação dentro dos limites da própria ordem que a aprisiona, revela-se unicamente a exortação moral por uma emancipação cindida, parcial, restrita.

A emancipação humana não se realiza aprisionada à lógica da sociedade da propriedade privada, cujo elemento fundante é a alienação do trabalho que, de antemão, a impede. Emancipação humana realiza-se apenas na negação e na superação da ordem social que a aprisiona. É transformação qualitativa, é mudança no modo como as forças produtivas se organizam. Assim sendo, não pode prescindir da ruptura com a essência do capital: a propriedade privada dos meios de produção e a alienação do trabalho. A emancipação humana não está, portanto, realizada pura e simplesmente no aforismo moral da liberdade nos limites da ordem social vigente. Neste caso, o que há é a expectativa de emancipação política. —[...] Somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas *forces propres* como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 2005, p. 42).

Para Marx, a emancipação humana representa a transformação profunda da sociedade baseada na contradição entre capital e trabalho. Entretanto, esta não é uma tarefa que se cumprirá —naturalmentell. Ela demanda a ação organizada e consciente dos homens unidos em torno do objetivo maior de superação das contradições presentes sob a ordem social do capital em todas as suas esferas, desde a produção da matéria prima essencial

até as mais elevadas formas de organização política da cadeia produtiva e o pensamento filosófico, religioso e a arte.

A emancipação humana só pode ter lugar com a anulação, a destruição e a superação da propriedade privada dos meios de produção. É uma tarefa que diz respeito à totalidade da sociedade, mas que não se efetiva a partir do sonho utópico de um mundo melhor apenas, demanda que os homens tomem a história em suas mãos. A constituição da emancipação humana não é uma consequência natural do fim do capitalismo, mas, antes, uma construção histórica dos seres humanos. —Não se trata de investigar, apenas, quem há de emancipar e quem deve ser emancipado. A crítica tem de indagar-se, além disso, outra coisa: *de que espécie de emancipação* se trata; quais as condições implícitas da emancipação que se postulall. (MARX, 2005, p. 15). É somente a partir da clareza sobre qual é a espécie de emancipação que se postula que se torna possível pensar a educação. Esta é a questão a ser abordada no próximo tópico.

## **EMANCIPAÇÃO E PROJETO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE**

Neste início de século, o abandono de projetos de transformação radical da sociedade, o desencanto com o futuro, a violência e a desesperança, sugerem uma imobilidade que estende ao futuro o aprofundamento do indesejável no presente (VAZQUEZ, 2001). O século XXI vê generalizar-se o consumismo e a desvalorização geral da força de trabalho, aprofundando o grau de alienação, obliterando o sonho de uma sociedade diferente da existente, uma vez que apenas o momento presente se coloca como importante: —o futuro fica parecendo o presente com mais opçõesll (JACOBY, 2001, p. 62).

Neste processo, pode-se constatar que há, na educação, um duplo caráter: em primeiro lugar, em sentido mais amplo, a educação é a promotora e a conservadora dos conhecimentos acumulados historicamente e transmitidos de geração em geração. Não é a educação que produz tais conhecimentos, mas é dela a função de garantir que as gerações mais jovens não repitam os mesmos erros das gerações mais antigas, utilizando como ponto de partida suas conquistas para avançar confirmando, negando, reconstruindo e reformando os conhecimentos antigos, bem como descobrindo, a partir daquilo que já está historicamente estabelecido, novos conhecimentos e novas fronteiras a serem conquistadas.

Em segundo lugar, em sentido mais estrito, a educação reflete a imediatez histórica de uma determinada forma de organização social. Em diferentes momentos históricos e em diferentes formas societárias, a educação se apresenta ora como elemento contestador no interior das relações sociais, ora como elemento reforçador dessas mesmas relações sociais. Inclusive a maneira como a educação é entendida também vai se transformando conforme mudam as condições e interesses sociais que sobre ela incidem. A forma como a educação se apresenta e as funções específicas às quais responde expressam muito fielmente a própria organização social, neste sentido é que a imediatez histórica pode ser identificada na educação.

Entendida no contexto sócio histórico das múltiplas determinações que compõem o homem, a educação é essencial para a manutenção, aperfeiçoamento e transformação das civilizações ao longo da história humana. Em diferentes momentos, a transmissão do acúmulo de conhecimentos por uma geração à outra assumiu diferentes formas, contudo, sua função permaneceu sempre a mesma, qual seja, formar adultos capazes de manter ou transformar as condições históricas da humanidade. —Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamentell. (LEONTIEV, 1978, p. 267). Com isto, pode-se entender que o processo educativo não pode ser distanciado do desenvolvimento histórico. Por isso, à educação não pode ser atribuído o papel de redenção social, ou o caráter emancipatório se ela estiver desvinculada da totalidade das relações sociais que ela representa e expressa.

Educação, então, está indissoluvelmente ligada ao desenvolvimento sócio histórico. Atribuir a ela papel de emancipadora em uma sociedade que não emancipa, ou, que emancipa apenas parcialmente, politicamente, é entendê-la como se estivesse separada daquilo que lhe dá significado. Uma característica marcante nos projetos educacionais ditos emancipatórios na atualidade é a pretensão de garantir que o aluno será capaz de conduzir-se pelo mundo de modo autônomo, crítico e consciente. A ênfase é na sua capacidade em aprender a aprender, a idéia de emancipação aparece como reforço da esfera pessoal. Munido de suas vontades, aspirações e sonhos, o aluno seria capaz de construir em si o conhecimento, como protagonista de sua própria aprendizagem, construindo o saber

necessário à transformação na mentalidade, mudando a realidade imediata, tendo consigo a mediação do professor.

Ao procurar oferecer ao aluno conhecimentos que sejam úteis no presente, desconsiderando o feixe de relações sócio históricas que dão corpo a tais conhecimentos, ignorando as lutas, as conquistas, os erros e os acertos das gerações anteriores, as propostas ditas —emancipatóriasII prometem um protagonismo tido como manifestação de uma educação diferente do que é chamado de —tradicionalIII: o planejamento, a estruturação curricular, o método, as disciplinas historicamente constituídas e o conhecimento científico acerca do mundo.

A atenção maior focada no processo de aprender, e não no produto da aprendizagem asseguraria ao estudante a possibilidade de se tornar sujeito de sua própria história e, por si só, este processo enriqueceria as possibilidades renovadas de uma sociedade em transformação. A educação é apresentada como redentora da sociedade. Na perspectiva, ainda, das propostas ditas —emancipatóriasII em educação, a ênfase está atrelada ao dístico do progresso e da capacidade do aluno de aprender a aprender, gerando transformação social. O progresso viria partejado pela iniciativa individual do aluno protagonista, aprendiz sujeito de sua própria aprendizagem, capaz de, a partir de suas impressões pessoais, transformar toda uma realidade histórica.

Isto fica mais claro quando se considera um dos pilares das propostas emancipatórias: o aprender a aprender requer que o aluno se coloque como protagonista do processo de aprendizagem. O estudante determina o ritmo, o tema, o enfoque, o método, enfim, é ele quem viabiliza aquilo que deseja aprender. Há uma aparente liberdade de escolha, porém, há muito mais elementos de dependência que de emancipação. O protagonismo não só não pode realizar-se, como não se mostra mais emancipador. Protagonista falso no presente imediato do projeto de aprendizagem, a não emancipação torna o sujeito peão das estratégias e metodologias do trabalho flexível a longo prazo. (BENSAID, 2000).

A emancipação, assim, é entendida como sendo proveniente de uma vontade, independe da história real. Esta vontade fundamentaria uma ação em direção à emancipação dos homens. Atribuir à vontade ahistórica a realização de qualquer programa emancipatório é consagrá-lo como emancipação política, pois não atinge o que sustenta a alienação: a sociedade da propriedade privada dos meios de produção.

Quando a educação —inovadora— anseia pela emancipação política sem aludir, ou lutar, pela emancipação humana, anseia por cidadania encarcerada na dinâmica das contradições da própria forma societária que sustenta a alienação.

A emancipação humana só pode começar com a anulação, a destruição e a superação da propriedade privada dos meios de produção. Isto as —tendências pedagógicas emancipatórias— desconsideram por completo. Não supõem a superação da luta de classes ou da propriedade privada burguesa, ao contrário, as reforça, aprofundando as diferenças sociais decorrentes da propriedade privada burguesa e da alienação do trabalho. A educação não pode ser emancipatória numa perspectiva moral, porque neste caso não há ruptura com a ordem que alimenta a alienação. Clamar pela educação emancipatória, sem superar as forças produtivas que nutrem a alienação é proferir discurso moral. Não emancipa, mas aprisiona na servidão do trabalho assalariado e na lógica da propriedade privada. A desejada emancipação pela educação não se realiza porque pretende emancipar dentro da mesma estrutura que aprisiona.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja uma instituição fundamental à superação da alienação e à conquista da emancipação humana, a educação não é suficiente para redimir sociedade das mazelas constituídas historicamente. Se, por um lado, a educação é capaz de identificar as limitações e contradições sociais do capitalismo, por outro lado, opera em favor da manutenção das instituições existentes quando sugere a emancipação na liberdade de escolha e no aprender a aprender. A limitação está no fato de que as propostas ditas —emancipatórias— concebem a educação como redenção social, mas partem da mesma base material cujas manifestações procura denunciar, criticar e negar. Ao conceber a alienação do homem a partir do ponto de vista do capital, a educação não tem condições de propor sua superação a não ser no quadro dos postulados morais mais gerais e na conformação reformista da sociedade capitalista, procurando melhorar ou humanizar a sociedade existente, sem o entendimento de que são as próprias contradições desta sociedade que produzem as mazelas que se deseja eliminar.

Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da

estrutura de *valores* no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam *automaticamente*. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares *internalizam* as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos —contribuem para manter uma certa concepção do mundo e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção do mundo. (MÉSZÁROS, 2007, p. 263).

Assim, a superação da alienação e a conquista da emancipação humana é também uma tarefa educacional, porém, apenas quando esta tarefa assume o caráter de ruptura profunda. Nos limites da modificação política ou do clamor moral pela melhoria das atuais condições de vida, sem a profunda transformação social, a educação mantém um clamor moral, alimentando uma universalidade fictícia, contribuindo para a manutenção de uma concepção de mundo que interioriza nos indivíduos os valores da sociedade das mercadorias, da sociedade capitalista, em cujo seio a emancipação é parcial. Fica ao homem impedido de realizar suas potencialidades através da educação que, por sua vez, expressa e reforça a parcialidade.

Por outro lado, se tomada a partir do ponto de vista da totalidade, a educação é atividade social que produz o ser humano capaz de inventar potencialidades e fruir delas socialmente. Somente quando entendida como parcialidade no interior da totalidade das relações sociais e históricas, é que a educação pode assumir seu papel de emancipadora. A mesma ordem social que gesta a alienação traz em si os elementos da superação da alienação e, pela formação humana efetivamente comprometida com a transmissão histórica das contradições que elevam o homem à condição de produtor e produto de sua própria vida, é que se pode considerar seriamente a possibilidade de uma sociedade melhor do que a existente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENSAID, Daniel. Trabalho e Emancipação. IN: LOWY, Michael & BENSAID, Daniel. *Marxismo, Modernidade e Utopia*. São Paulo: Xamã, 2000.

DA MATA, Vilson Aparecido. *Homero e Hesíodo: a construção da consciência sobre o homem e seu corpo na Grécia Arcaica*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

Dissertação de Mestrado, 2000.

JACOBY, Russell. *O Fim da Utopia: política e cultura na era da apatia*. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2001.

LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, Karl. On de Jewish Question. IN: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Collected Works*. New York: International Publishers, 2005 (Volume 3); p. 146 – 174.

MÉSZÁROS, István. *A Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MORE, Thomas. *A Utopia*. São Paulo: Ed. Nova Cultural. 2004. (Col. Os Pensadores)  
VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Entre a Realidade e a Utopia: ensaios sobre política, moral e socialismo*. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2001.

\* Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1991) e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2000). Atualmente é professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

<sup>1</sup> DA MATA, Vilson Aparecido. *Homero e Hesíodo: a construção da consciência sobre o homem e seu corpo na Grécia Arcaica*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Dissertação de Mestrado, 2000, p. 05.

<sup>2</sup> Neste texto, utilizar-se-á utopia, em minúsculo, quando estiver se referindo a utopia de forma geral e Utopia, em maiúsculo, como nome próprio, quando a referência é ao livro de More, ou ao local onde localiza sua sociedade ideal, a ilha de Utopia.

<sup>3</sup> Além de Thomas More, outros escritores clássicos com obras importantes e que se colocam no campo da utopia, são: Francis Bacon, autor de *Nova Atlântida* (1627) e Tommaso Campanella, que escreveu *A Cidade do Sol* (1602).

<sup>4</sup> Para o presente artigo, o texto a ser utilizado é —Sobre a Questão Judaica, de Karl Marx, a partir da excelente tradução do alemão para o inglês da International Publishers. Será utilizado o volume 3 de *Collected Works*, trabalho meticuloso de tradução realizado por Grã-Bretanha, EUA e União Soviética e ainda em andamento, de compilação e tradução das obras de Marx e Engels.

ENVIADO EM: 01.12. 2011

APROVADO EM: 20.12. 2011

## **O BRASIL SOB A HEGEMONIA DA ORTODOXIA NEOLIBERAL: ALGUMAS REFLEXÕES**

## **THE BRAZIL UNDER THE HEGEMONY OF NEOLIBERAL ORTHDOXY: SOME REFLECTIONS**

Francisca Clara de Paula Oliveira\*

### **RESUMO**

O objetivo deste texto é apresentar uma breve reflexão da conjuntura brasileira nas duas últimas décadas do século XX, centrando o foco da análise no período em que o Presidente Fernando Henrique Cardoso governou o país (1995-2002). Esta reflexão é indispensável para se entender como se consolidou, nos anos 1990 a adesão dos governos brasileiros às políticas de ajuste de orientação neoliberal propugnadas pelo Fundo Monetário Internacional - FMI e pelo Banco Mundial - BM.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conjuntura Brasileira – Política Neoliberal – Fundo Monetário Internacional Banco Mundial.

### **ABSTRACT**

The objective of this paper is to present a brief reflection of the situation in Brazil in the last two decades of the twentieth century, centering the focus of analysis in the period when President Fernando Henrique Cardoso ruled the country (1995-2002). This reflection is essential to understanding how consolidated in the 1990 Brazilian governments' adherence to the policies of neoliberal adjustment advocated by the World Bank - WB and the IMF

**KEYWORDS:** Brazilian Context – Neoliberal Politics – International Monetary Fund – World Bank.

### **INTRODUÇÃO**

**AS TENDÊNCIAS DA ECONOMIA CAPITALISTA MUNDIAL NO PERÍODO DE 1930 A 1970 E OS CAMINHOS ESCOLHIDOS PELO BRASIL.**

A chamada grande depressão de 1929<sup>1</sup>, abriu uma nova fase na economia capitalista mundial. A paralisia na economia capitalista durante os anos 1930 colocou os países capitalistas desenvolvidos diante de novos desafios econômicos e sociais. As principais características da depressão dos anos 30 foram: diminuição da produção dos produtos, queda no volume do comércio mundial, desintegração do sistema monetário internacional, escassez do financiamento externo para os países de produção agrícola e a diminuição dos preços dos produtos primários. Em outras palavras, as economias dos países capitalistas mais ricos e industrializados entraram em colapso e isso afetou diretamente o volume de exportação dos países mais pobres e de tradição agrícola, que dependiam dos países mais industrializados para comprar seus produtos. O resultado foi a acumulação de grandes estoques de produtos nas prateleiras, máquinas paradas e desemprego. As conseqüências da recessão dos anos 30 respingaram em vários campos.

No campo político-ideológico, tivemos a ascensão do nazi-facismo. Uma parte da burguesia, preocupada com o crescimento do comunismo, representado pelo então Estado Soviético, decide apoiar e patrocinar os regimes nazi-fascistas na Alemanha e na Itália. A ascensão de Hitler em 1933 foi, em parte, determinada por este contexto.

No campo econômico, assistimos ao aparecimento de novas práticas de intervencionismo econômico que demarcaria um novo tempo para o capitalismo. Foi nesse contexto que, dentre alguns outros economistas, o inglês John Maynard Keynes<sup>2</sup> comandou, com todo seu prestígio acadêmico e político, a defesa de um novo modelo econômico. Para Singer (2001, p. 50): “a ortodoxia econômica até então em vigor preconizava rigoroso equilíbrio fiscal e políticas monetárias passivas, regidas pelas entradas e saídas de ouro no país”.

Chamamos atenção para dois aspectos que observamos na realidade mundial após a chamada era keynesiana (1945-1970):

1 - O primeiro refere-se à conformação de parte do operariado americano e europeu aos benefícios oferecidos pelo chamado Estado do bem-estar social.<sup>3</sup> Os bons sistemas de saúde, de previdência social e de educação vistos até os dias atuais, nos países mais ricos da Europa, foram consolidados durante o período do *welfare state*. A “proteção social”, assegurada via setor público, constituirá num dos alvos da crítica vinda da direita ideológica norte-americana e inglesa a partir dos anos de 1970.

2 - O segundo aspecto importante, estreitamente vinculado ao primeiro, refere-

se à relevância das idéias “keynesianas” para a formulação de uma nova concepção do capitalismo, o chamado capitalismo regulado.<sup>4</sup> Nesta concepção, a intervenção estatal passa a ter um papel decisivo para o desenvolvimento econômico e para a melhoria da questão social. A atuação do Estado na área econômica, com fornecimento de infraestrutura básica (abertura de estradas, energia, telecomunicações e transportes) para a indústria e, na área social, com os investimentos para a expansão do setor público, ajudou a criar novos postos de trabalho e a diminuir as taxas de desemprego. Neste contexto, o Estado expandiu sua capacidade empregadora.

Para finalizar esta breve referência ao modelo político-econômico Keynesiano<sup>5</sup>, menciona-se, a seguir, dois aspectos presentes nesta teoria que, ao nosso ver, confrontam diretamente com o modelo neoliberal. O primeiro trata da crítica ao chamado princípio da austeridade fiscal.<sup>6</sup> Segundo J.M.Keynes, a aplicação ortodoxa deste princípio era um mito e deveria ser questionado. Para o economista inglês, em momentos de crise e desemprego, o Estado poderia gastar mais do que arrecadava, pois o reaquecimento da economia impulsionaria uma melhor arrecadação e equilibraria a situação.

Um segundo aspecto observado na teoria econômica defendida por Keynes, contrário ao receituário neoliberal, refere-se aos objetivos das políticas econômicas numa fase de depressão econômica, ao acompanhamento das flutuações do nível de emprego e ao controle da movimentação do capital ocioso.

## **AS REPERCUSSÕES DA CRISE MUNDIAL DE 1930 PARA A ECONOMIA BRASILEIRA.**

Para o Brasil a recessão econômica e a demanda de alguns produtos no mercado mundial, em decorrência dos transtornos pós-Primeira Guerra, foram determinantes para a decisão do governo federal de ampliar o investimento na indústria brasileira. Decisão solapada pela crise da cafeicultura exportadora

Mesmo incipiente, o desenvolvimento urbano-industrial começa a querer a assumir o papel de carro-chefe da economia, em substituição ao setor agrário-exportador. Tal pretensão não teria sido possível sem a decisão do então Presidente Getúlio Vargas que, no seu primeiro governo (1930-1935), resolve, sem romper com a elite agrária, colocar ênfase no apoio ao desenvolvimento industrial.

O segundo governo de Getúlio Vargas (1937-45), que, como é sabido, através

de um golpe instaurou o chamado Estado Novo. A indústria nacional que tinha até então se desenvolvido ajudada pela conjuntura mundial, entra num impasse. Faltavam as condições básicas de infra-estrutura, como estradas, matéria-prima, telefones e energia elétrica para manter o caminho do crescimento.

Diante de tal demanda e da indecisão do setor privado em investir, o governo de Vargas decide intervir diretamente na economia. A partir de então, o capital industrial terá o suporte financeiro do Estado que, na posição de agente investidor, cria empresas de telecomunicações e energia, constrói estradas, enfim, propicia uma certa infraestrutura para que a indústria nacional se consolide como o principal setor econômico do país. Além das medidas no plano econômico, o governo de Getúlio Vargas, atendendo à pressão dos movimentos operários e populares, implanta as chamadas Leis Trabalhistas, que iriam regulamentar e reconhecer as históricas reivindicações dos sindicatos tais como: 13.º salário, férias, jornada de trabalho de oito horas e a instituição do salário mínimo.

Para Singer (1987 p. 71), o plano econômico do Governo Vargas apresentava analogias com as teses de J.M.Keynes, embora o fizesse de forma inconsciente. Nas palavras do autor: “O governo brasileiro agia pragmaticamente, dando apoio direto às atividades atingidas pela crise e assim praticava inconscientemente política keynesiana de sustentação da demanda efetiva.”

A despeito do conservadorismo do governo de Vargas, expresso na perseguição aos movimentos populares e aos sindicatos comunistas, este governo aplicou um modelo pragmático de capitalismo que proporcionou algumas mudanças ao Brasil, no seu perfil tradicional agroexportador. Com o apoio desse governo, a indústria nacional cresceu, o que implicou um aumento do número de trabalhadores assalariados e novas condições de luta social.

Em 1945, Vargas é deposto do poder, retornando em 1951, através de eleição. O retorno de Vargas ao poder servia de indicador do anseio das massas pela continuidade do projeto desenvolvimentista e por reformas estruturais. Após a morte de Vargas, em 1954, a economia brasileira ganha novos rumos com o governo do Presidente eleito Juscelino Kubitschek - JK.

O governo de JK (1956-1961) dá novos contornos à política econômica brasileira. O Plano de Metas defendido por JK, que contou com a participação do economista Celso Furtado, era um projeto que tinha, dentre outros objetivos, o de promover a produção nacional de automóveis. Com a implantação do parque industrial

automobilístico, JK imaginava fortalecer a indústria nacional, aumentar o poder de exportação e atrair mais investimentos estrangeiros para o país. A indústria automotiva, beneficiada com esta decisão do governo, torna-se o setor mais dinâmico da economia brasileira a partir de então.

A política econômica de Juscelino Kubitschek, que buscava atrair empresas multinacionais para se instalar e produzir carros no Brasil, consolidava a hegemonia do capital monopólico no Brasil, pois, a partir deste período, uma boa parte das riquezas produzidas no país passou a ser controlada por corporações estrangeiras.

A vinda de novas empresas estrangeiras para o Brasil era uma consequência das novas estratégias adotadas pelas corporações econômicas mundiais para os países da periferia capitalista.

Após a Segunda Grande Guerra, o capital financeiro internacional, em conluio, com os governos capitalistas, procuraram consolidar sua hegemonia, sob o comando dos Estados Unidos da América – EUA. Assim, foram elaboradas novas estratégias de dominação econômica e política. Dentre estas estratégias, o aumento dos investimentos diretos na economia, em especial, na produção industrial. A ideia subjacente era a de que cada região do mundo, desde o leste da Ásia, passando pela África, chegando até a América Latina, teria um papel importante nessa nova ordem imperial neocolonial.

Os países periféricos funcionariam não só como mercados, mas também como uma espécie de oficina para o mundo rico, configurando-se uma forma ampliada de exploração. Essa estratégia das grandes empresas também serviu para pressionar os operários das suas matrizes, fortemente organizados em sindicatos, a negociar salários menores.

Nos anos 50, do ponto de vista estrutural, as políticas desenvolvidas pelo governo de JK mudaram os rumos do Brasil, consolidando no país o desenvolvimento industrial.<sup>7</sup>

Entretanto, do ponto de vista social, o projeto econômico de JK não contemplava qualquer mudança substantiva. Como diz Albuquerque (2004, p. 45):

Altamente protegida da competição externa, concentrada especialmente em São Paulo, a indústria substitutiva de importações engendrou, nos anos 1950 e 1960, processos de diferenciação estrutural de produção e clivagens no mercado de trabalho, que redundou tanto no agravamento da distribuição interpessoal de renda do sudeste, quanto na ampliação dos desequilíbrios inter-regionais (em particular entre o Sudeste e o Norte-Nordeste).

As desigualdades entre as regiões Norte e Nordeste e Sul e Sudeste aparecem

como característica marcante do Brasil, ao lado da pobreza e do analfabetismo. Os indicadores sociais comprovam que o crescimento econômico ocasionado pelo desenvolvimento industrial patrocinado pelos governos de Vargas e Juscelino Kubitschek não alcançou todas as regiões do país. O Norte e o Nordeste continuaram concentrando maior número de pobres e analfabetos, ao mesmo tempo em que o Sul e o Sudeste, em especial o estado de São Paulo, assumiam sua posição de condutores do desenvolvimento do país.<sup>8</sup>

As disparidades sociais e inter-regionais sintetizam dois aspectos marcantes da história do Brasil: a hegemonia dos grupos oligárquicos no comando do poder público<sup>9</sup> e a especificidade do capitalismo no Brasil, marcado pelo ingresso tardio no desenvolvimento industrial. Estes dois aspectos interligados constituíram durante todo o século XX, um dos principais determinantes das decisões políticas tomadas pelos governantes.

A posse de João Goulart em 1961, em virtude da renúncia do então Presidente Jânio Quadros, foi visto pelas elites dominantes como uma ameaça à ordem oligárquica. Os vínculos políticos de Goulart com os movimentos populares e com os comunistas serviram de pretexto para as classes dominantes justificarem o golpe militar de 1964.

Do ponto de vista internacional, a ameaça de “contaminação” derivada da revolução cubana (1959), pelas repercussões que esta poderia trazer para os movimentos populares, no Brasil, e em toda a América latina, reforçaram o tradicional reacionarismo das oligarquias, associadas e comandadas pelos Estados Unidos. No Brasil, isto se traduzia na necessidade de policiar mais de perto o governo Goulart e as lutas sociais por reformas mais radicais no país.

Em março de 1964, através de um golpe militar, João Goulart foi deposto do cargo de Presidente da República.<sup>10</sup> A implantação da ditadura militar no Brasil servia de indicador das novas diretrizes que estavam sendo preparadas pelos governantes dos países mais industrializados sob o comando dos Estados Unidos, para os países da América Latina. A proposta de militarização do Estado na América Latina, além das motivações ideológicas, que devia salvaguardar os países da América Latina do “comunismo” era também econômica, criar as condições favoráveis à nova forma de acumulação do capital.<sup>11</sup>

Como analisa Singer (1987, p. 64), “o processo de proliferação de ditaduras

militares na América Latina foi uma reação ideológica das classes dominantes mundiais, sob as ordens dos EUA, no intuito de pôr em prática, nestes países, políticas de desestatização da economia”.

A política de desestatização da economia, mencionada acima pelo economista brasileiro, foi a solução encontrada pela burguesia norte-americana e inglesa, para salvar a ordem capitalista mundial de mais uma crise, iniciada no final dos anos 1960. Um dos sintomas visíveis desta nova crise foi o chamado 1.º choque do petróleo.

Segundo Eric Hobsbawm (1995, p. 459),

a crise internacional do petróleo, em 1973, transformou o mercado de energia, pois, sob pressão do cartel de produtores de petróleo, OPEP, o preço do produto, então baixo e, em termos reais, caindo desde a guerra, mais ou menos quadruplicou em 1973, e mais ou menos triplicou, de novo, no fim da década de 1970, após a Revolução Iraniana.

O aumento do preço do petróleo desencadeou importantes mudanças nos fluxos financeiros mundiais.<sup>12</sup> Dentre os efeitos mais marcantes, está o grande fluxo de dólares, os chamados petro-dólares, que circulavam nos bancos comerciais internacionais e que eram ofertados em forma de empréstimo para os países periféricos. Na visão de Hobsbawm, “poucos países em desenvolvimento resistiram à tentação de aceitar os milhões assim carregados para seus bolsos, e que iriam provocar a crise da dívida mundial de inícios da década de 1980” (id.; *ibid.*).

A crise do petróleo, em 1973, foi somente um dos estopins do agravamento da questão social mundial, com destaque para o problema do desemprego.

As características marcantes da conjuntura mundial, a partir dos anos 1970, foram:

- 1 - Aumento expressivo do desemprego;<sup>13</sup>
- 2 - A chamada terceira revolução industrial.<sup>14</sup> O avanço tecnológico, representado principalmente pela aplicação do microprocessador a partir dos anos 70, que ampliou o processo de automação em todas as áreas, se constituiu num forte poupador de mão-de-obra, ajudando a aumentar o número de desempregados nos próprios centros do sistema capitalista;
- 3 - A intensificação do processo de transnacionalização da economia. A terceira característica do contexto mundial dos anos 70 foi a intensificação do processo de instalação de filiais de empresas multinacionais americanas, japonesas e européias em

países com condições industriais mínimas, como mão-de-obra qualificada barata e, com pouca ou nenhuma tradição de organização sindical.

Os efeitos do novo desenho da economia capitalista mundial pós-1970 foram assim descritos pelo economista brasileiro Celso Furtado (1992, p. 30):

[...] como consequência da crise dos anos 1970, a década de 1980 ficou marcada por uma lenta absorção de mão-de-obra, o que se traduz em desemprego crônico e em pressão para a baixa de salários da mão-de-obra não especializada. O que se vem chamando de sociedade de serviços, constitui uma mistura de elevada taxa de desemprego com uma parcela expressiva da população trabalhando em tempo parcial e precariamente.

Intensifica-se, neste período, a pressão dos representantes do grande capital, com destaque para o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, sobre os países periféricos para que os governos destes países realizem as chamadas reformas estruturais ou políticas de desestatização da economia.<sup>15</sup>

Estas contra reformas estruturais são as novas condições impostas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional – FMI para a efetivação dos novos empréstimos externos. Estas condições tinham como principal finalidade dar segurança aos credores internacionais do retorno do capital emprestado, com os “devidos” lucros. Nas palavras do próprio Banco Mundial: “gerar divisas suficientes para evitar contrações repentinas”<sup>16</sup>. Ou seja, os países endividados deveriam, além de gerar uma poupança com dinheiro suficiente para pagar a dívida contraída, aprovar também leis que abolissem quaisquer restrições à entrada do capital externo no país.

Para atingir tal objetivo, o Banco Mundial recomendava que os países deveriam: reduzir o déficit em conta corrente, aumentar as exportações e reduzir os gastos internos.<sup>17</sup> Isto significava, na prática, a adoção de políticas recessivas e, principalmente, corte de investimentos públicos nas áreas sociais. Em 1984, o Banco Mundial emprestou um montante de 4,5 bilhões de dólares para apoio aos programas de reformas econômicas em 16 países.<sup>18</sup>

Segundo o Banco Mundial, essas políticas de “ajustamento” da economia ajudariam, tanto os países mais ricos, quanto os mais pobres, a superar a crise econômica que perdurava desde o início dos anos 1970. Entretanto, o próprio Banco Mundial reconhecia que essas políticas talvez não evitassem o agravamento da desigualdade social no mundo, em face do problema da elevada concentração das riquezas. Segundo dado apresentado pelo próprio Banco, em 1980, somente 380 companhias transnacionais

registraram vendas de cerca de 1 trilhão de dólares, o que dá quase 3 bilhões de dólares por firma. São estas corporações as donas de  $\frac{3}{4}$  de todo o dinheiro emprestado pelo FMI e Banco Mundial.<sup>19</sup>

Isto significava, dentre outras coisas, que os estados nacionais, que tiveram um papel importante no crescimento da economia após a crise dos anos 1930, no chamado período Keynesiano (1945-1970), deveriam passar para um conglomerado de corporações transnacionais o poder de decidir os objetivos e as finalidades de suas políticas econômicas.

As políticas de câmbio flexível e de superávit fiscal, aplicadas em alguns países, como o Chile, Argentina e o Brasil<sup>20</sup>, podem ser colocadas como exemplos do novo receituário proposto pelo FMI e Banco Mundial, a partir dos anos 1970, favorável ao capital financeiro.

A partir destes elementos da política mundial, analisaremos como se realizou, no Brasil, o consenso favorável às reformas estruturais recomendadas pelo FMI e Banco Mundial.

## **AS “NOVAS” DIRETRIZES POLÍTICAS E ECONÔMICAS PROPOSTAS PELAS ELITES DOMINANTES MUNDIAIS PÓS-1970 E AS REPERCUSSÕES PARA O BRASIL**

Dentre os fatos marcantes ocorridos na política mundial, nas três últimas décadas do século passado, destacamos a re-configuração do modelo de acumulação do capital mundializado, conhecidas como o Consenso [neoliberal] de Washington.<sup>21</sup> Nas diretrizes propostas pelo documento produzido em Washington, as elites internacionais anunciavam ao mundo, em particular aos países periféricos, as novas regras políticas e econômicas para inserção na ordem econômica mundial.

O ideário neoliberal está estreitamente vinculado com as mudanças ocorridas no processo de desenvolvimento e acumulação capitalista, a partir dos anos 1970. Para Celso Furtado (1999, p. 7), nesta nova etapa da história da economia capitalista, conhecida como “capitalismo global,”

(...)prevalece uma fantástica concentração de poder que hoje se manifesta nos chamados mercados financeiros, que são dominados por atividades especulativas cambiais (...) daí que a distribuição de renda em escala mundial seja crescentemente determinada por operações de caráter virtual, efetuadas na esfera financeira.

A doutrina neoliberal constitui-se a expressão política desta chamada nova economia ou globalização. Os pilares básicos da ortodoxia neoliberal são: a defesa do livre comércio, a abertura dos mercados e a redução do papel do Estado. Na concepção do cientista político argentino Atílio Baron (1999, p. 9), "o triunfo do neoliberalismo é mais ideológico e cultural do que econômico". O autor justifica sua afirmação, argumentando que o avanço do ideário neoliberal pelo mundo, verificado a partir dos anos 1970 nas economias capitalistas, orienta-se sobre uma derrota epocal das forças populares e das tendências mais profundas da reestruturação capitalista, e se manifesta em quatro dimensões: a) mercantilização dos direitos sociais; b) a "satanização" do chamado Estado do Bem Estar Social; c) a criação de um senso comum neoliberal; d) convencimento das elites políticas e de significativos setores capitalistas de que não existe alternativa ao ideário neoliberal.

Em nível mundial, o modelo econômico neoliberal foi aplicado nos anos 1970 e 1980 do século passado, na Inglaterra, na Alemanha e nos Estados Unidos, e imposto em alguns países da América Latina, entre os quais estavam Argentina, Chile, México e o Brasil.

As chamadas políticas liberalizantes significavam, além de outras coisas, a eliminação dos controles que os países impunham à entrada de produtos estrangeiros, para proteger a produção nacional.

Os relatórios do FMI e do Banco Mundial acerca do desenvolvimento mundial pós-1970, contêm as "recomendações" que, supostamente, deveriam permitir aos países periféricos superar as crises econômicas e, o problema do desemprego. Entre estas recomendações está a abertura dos mercados internos à concorrência estrangeira, concorrência que deveria ser viabilizada através da privatização das empresas estatais, de energia, transportes e telecomunicações, até chegar aos serviços ofertados à população como saúde, educação e previdência social. Pois segundo esta lógica de dominação pelo mercado, os países com mais tecnologia e educação serão os vencedores nesta nova fase da economia.<sup>22</sup>

Para Fiori (1995, p. 133),

(...) sobretudo na segunda metade dos anos 80, as proposições defendidas pelo Banco Mundial deslocaram a ênfase da discussão, pela necessidade de acompanhar as políticas de estabilização, com reformas enfocadas na desregulamentação dos mercados financeiros, na privatização do setor público e na redução do Estado.

No Brasil, consideramos que as recomendações do Banco Mundial e do FMI tornam-se mais visíveis a partir dos planos econômicos adotados pelos governos brasileiros a partir de meados de 1980.<sup>23</sup>

Os governos eleitos a partir de 1990, Collor de Melo (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), adotaram, como premissas de seus projetos de governo, o novo consenso favorável às mudanças conservadoras. O primeiro deles, o governo Collor (1990-1992), adota em seu programa econômico as seguintes linhas prioritárias: 1- reforma administrativa, patrimonial e fiscal do Estado; 2- renegociação da dívida externa e abertura comercial; 3- liberação dos preços e desregulamentação salarial. Para Maria da Conceição Tavares (1993, p. 153), o governo Collor “(...) dá prioridade absoluta para o mercado como orientação e caminho para a nova integração econômica internacional e modernidade institucional.”

Em 1994, realiza-se a segunda eleição para presidente da república, após o regime militar. Nesta eleição, o então Ministro da Fazenda do governo Itamar Franco e um dos organizadores do Plano Real,<sup>24</sup> Fernando Henrique Cardoso, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), é eleito Presidente. O governo de FHC avança no programa de reformas iniciado no governo Collor e adota, como política prioritária a reforma do Estado, centrada na privatização das empresas estatais, na implantação da Lei de Responsabilidade Fiscal e na plena abertura comercial.<sup>25</sup>

No cerne das diretrizes do governo FHC, encontra-se a defesa de uma revisão do papel do Estado e, por conseguinte, a privatização dos serviços públicos, a defesa da tecnologia a serviço da competitividade e do mercado e o compromisso com o corte nos investimentos públicos através da aprovação da chamada “Lei de Responsabilidade Fiscal”, aprovada pelo Congresso Nacional em 2000.

Os fatos acima mencionados permitem afirmar que o governo FHC aprofundou a orientação neoliberal dos governos Collor de Melo e Itamar Franco. Portanto, excetuando-se algumas diferenças de estilo, todos eles demarcaram uma nova fase na história político-econômica brasileira. A partir desses governos, as diretrizes neoliberais, proclamadas no Consenso de Washington<sup>26</sup> passaram definitivamente a guiar as políticas econômicas e sociais do país.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo passado mais de uma década de neoliberalismo no Brasil, os efeitos negativos deste modelo para a economia e a sociedade brasileira foram assim descritos por Celso Furtado (1992, p. 32):

(...) a partir do momento em que o motor do crescimento deixa de ser a formação do mercado interno, para ser a integração com a economia internacional, os efeitos de sinergia gerados pela interdependência das distintas regiões do país desaparecem, enfraquecendo consideravelmente os vínculos de solidariedade entre estas.

Segundo Furtado, este modelo retirou do Estado qualquer possibilidade de intervenção nos rumos da economia. As decisões sobre o que importar, o que produzir e a que mercados internos e externos se dirigir, foram passadas para o âmbito das grandes empresas. Nesta lógica, a alternativa foi apoiar-se no mercado internacional e depender das empresas transnacionais. Ora, salienta o autor: “considerando o perfil de desenvolvimento destes impérios, poderia se saber que uma lenta geração de emprego, resultaria numa margem crescente de desemprego estrutural. (id.;ibid.)”.

O desemprego foi apontado como um dos fatores responsáveis pela grave situação social do país. Segundo Pochmann (2001), as políticas de revisão do papel do Estado, implantadas a partir da década de 1990 no Brasil, ao contrário do que defendiam seus elaboradores, não melhoram a situação do emprego formal e assalariado, e ainda acarretaram um saldo negativo para a qualidade dos empregos oferecidos.

Para esse autor, a reorientação do papel do Estado, a partir da última década, “refletiu negativamente no volume de empregos”. Assim, nos últimos dez anos, 3,2 milhões de empregos assalariados foram eliminados da economia brasileira, sendo 17% de responsabilidade direta do Estado.<sup>27</sup>

Outro dado importante destacado por Pochmann, é que a recuperação econômica, ocorrida durante o primeiro mandato do governo FHC (1993 -1997), correu sem a expansão do emprego industrial, fato desconhecido desde 1930.

Tomando como referência outro estudo realizado pelo Instituto de Altos Estudos Avançados – INAE (2004), verificamos que, além do desemprego, a pobreza, o analfabetismo e as desigualdades sociais continuam marcando a questão social do país.<sup>28</sup>

Guardadas as singularidades naturais, políticas e econômicas de cada região e do próprio desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o que procuramos mostrar neste texto foi que, apesar da miséria, do analfabetismo e das disparidades regionais não serem

produtos exclusivos das políticas neoliberais, este modelo econômico agravou ainda mais a desigualdade social no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, R.C. *A questão social no Brasil: um balanço do século XX*. Rio de Janeiro: INAE, 2004.

BANCO MUNDIAL. *Informe sobre o desenvolvimento mundial*. Washington, 1981.

\_\_\_\_\_. *Relatório sobre Desenvolvimento Mundial - 1985* – Rio de Janeiro - Fundação Getúlio Vargas. 1985

\_\_\_\_\_. *Informe sobre o desenvolvimento mundial*. Washington, D.C -1981.

BORON, A. A. Os novos leviatãs e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que democracia? Emir Sader e Pablo Gentill, (orgs.) Petrópolis: RJ: Vozes, 1999.

CHOMSKY, N. *O Lucro ou as pessoas?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002.

FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 10. ed. São Paulo: Publifolha, 2002.

FIORI, J. L. A governabilidade democrática na nova ordem econômica. *Novos Estudos*. CEBRAP, São Paulo, n.43, p.159-72, nov. 1995.

FURTADO, Celso. *Brasil – a construção interrompida*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: 24 ed. Companhia Editora Nacional, 1999.

- HOBBSAWAM, E. *A era dos extremos (o breve século XX – 1914-1991)*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS AVANÇADOS. *A questão social no Brasil: um balanço do século XX*. Rio de Janeiro: INAE, 2004.
- KEYNES, J. M. *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção os Pensadores). SINGER, P. *O capitalismo: sua evolução, lógica e dinâmica*. São Paulo: Moderna, 1987.
- MOGGRIDGE, D.E. *As idéias de Keynes*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- SADER, E. *Um rumor de botas: a militarização do Estado na América latina*. São Paulo: Pólis. 1982.
- PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA – PSDB. *Declaração programática*. Brasília: PSDB. 2001. Disponível no site: [www.psdb.org.br](http://www.psdb.org.br). Acesso em 03/09/2004.
- POCHMANN, M. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2001
- \_\_\_\_\_. *A década dos mitos: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.
- SINGER, P. *O capitalismo: sua evolução, lógica e dinâmica*. São Paulo: Moderna, 1987.
- SINGER, P. *Globalização e desemprego: diagnósticos e perspectivas*. São Paulo: Contexto, 2001.
- TAVARES, M.C. *Desajuste Global e Modernização Conservadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\* Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1990), mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1996) e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005).

<sup>1</sup> SINGER, P. *O capitalismo: sua evolução, lógica e dinâmica*. São Paulo: Moderna, 1987. p. 40 “o colapso da Bolsa de Nova York em 1929 desencadeou o início da pior crise da história do capitalismo. Durante quatro anos, a produção, o consumo e o emprego baixaram sem cessar. (...) a esta crise excepcional seguiram-se quatro anos de depressão e lenta recuperação, que desembocaram em nova crise violenta (1938), seguida por outra depressão, que terminaria poucos anos depois, por causa das condições excepcionais, suscitadas pela Segunda Guerra Mundial”.

<sup>2</sup> KEYNES, J. M. *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção os Pensadores). SINGER, P. *O capitalismo: sua evolução, lógica e dinâmica*. São Paulo: Moderna, 1987. p.

50 . “Coube ao economista britânico John Maynard Keynes comandar a revolução teórica que tornou possível a regulação estatal da conjuntura, sobretudo no período posterior à Segunda Guerra Mundial. As proposições essenciais da nova teoria podem ser sintetizadas na relação entre nível de produção e de emprego, de um lado, e demanda efetiva, de outro.”

<sup>3</sup> O Estado do bem-estar social, ou comumente conhecido como “*welfare state*”, corresponde à representação política do modelo de capitalismo regulado pelo Estado, proposto na teoria econômica defendida por J.M. Keynes. O conceito de Estado de bem-estar está relacionado às funções sociais que o Estado passou a ter no período de 1940-1970. Neste período do capitalismo, a classe operária obteve conquistas tais como: previdência social, educação, saúde e acesso à cultura em geral. Graças à ampliação do serviço público, os operários norte-americanos e europeus puderam usufruir os resultados do avanço tecnológico e assegurar melhores condições de vida. A intervenção do Estado possibilitou um desenvolvimento econômico com melhor distribuição de renda.

<sup>4</sup> TAVARES, M.C. *Desajuste Global e Modernização Conservadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 55. Segundo a autora: “A expressão “países de capitalismo regulado,” significa a situação em que a

intervenção estatal tem sido decisiva no pós-guerra, não somente no plano macroeconômico, mas também na política industrial, mediante estímulos e financiamento público.”

<sup>5</sup> Para uma análise mais detida do modelo econômico defendido por John Maynard Keynes, ver: KEYNES, J.M. *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção “Os Pensadores”); MOGGRIDGE, D.E. *As idéias de Keynes*. São Paulo: Cultrix, 1976.

<sup>6</sup> De acordo com o princípio da austeridade fiscal, o Estado não pode gastar mais do que arrecada. Dessa forma, as metas econômicas e sociais ficam subordinadas as prioridades orçamentárias do Estado.

<sup>7</sup> SINGER, P. *Globalização e desemprego: diagnósticos e perspectivas*. São Paulo:Contexto, 2001. p.19. O autor nos afirma que, de 1948 a 1959, a indústria nacional cresceu 60%.

<sup>8</sup> Para ilustrar esta afirmação, citamos alguns dados publicados pelo INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS AVANÇADOS (INAE), intitulado, “*a questão social no Brasil: um balanço do século XX*”, Rio de Janeiro: INAE. 2004. Em 1960, 41,4% de todos os brasileiros eram pobres, ou seja, ganhavam menos do que o necessário para satisfazer suas necessidades básicas. Vinte e oito anos depois (1988), o número de pobres continuava quase no mesmo patamar (39,3%). Em 1989, do total de pobres no Brasil, 60,12% estavam localizados na região Nordeste e 25,16% na região Sul. Neste mesmo ano, enquanto o trabalhador da região Sudeste tinha uma renda média de 12,9% acima da renda nacional, o inverso acontecia no nordeste, onde o trabalhador ganhava um salário em média 37,7% abaixo da média nacional. Em 1990, o Brasil possuía uma taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais, em torno de 18,3%. Desse total, 11,1% estavam na região Sudeste, e 36,4% na região Nordeste. (2004).

<sup>9</sup> FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 10. ed. São Paulo: Publifolha, 2002. v. 2. Na leitura de Faoro (1958), as elites políticas brasileiras procuraram acima de tudo preservar a estrutura econômica capitalista. A manutenção da ordem liberal-burguesa sempre esteve na ordem do dia, tanto para os mais liberais-conservadores, quanto para os mais favoráveis à presença do Estado na economia e na sociedade. Outro traço importante analisado pelo autor é a forma de dominação patrimonialista exercida historicamente pela classe política brasileira. O patrimônio e os recursos públicos sempre foram colocados para atender prioritariamente aos interesses de determinados grupos no poder ou a este associados. A participação efetiva do povo ficou sempre na retórica dos discursos oficiais. O que ocorria na realidade era a exclusão do povo do poder político, uma exclusão estratégica e cuidadosamente pensada pelos “donos do poder”.

<sup>10</sup> No Brasil, o golpe militar de 1964 foi um movimento organizado por amplos setores das oligarquias civis e militares, com a finalidade de interromper um movimento em curso desde o início do século, liderado pelas classes trabalhadoras (operários e camponeses), por democracia e reformas estruturais. Os vinte anos de governos militares no Brasil constituíram numa clara opção ditatorial das classes dominantes nacionais, associadas aos interesses da burguesia financeira internacional, para impulsionar o enriquecimento concentrado das riquezas e assegurar a preservação da hegemonia da ordem capitalista monopólica no país. Com exceção do México, Venezuela e Costa Rica, os anos 60 e 70 foram marcados por uma série de golpes militares na América Latina.

<sup>11</sup> Para uma análise mais profunda da Ditadura Militar no Brasil, em 1964, ver: SADER, E. *Um rumor de botas: a militarização do Estado na América latina*. São Paulo: Pólis. 1982.

<sup>12</sup> BANCO MUNDIAL. *Informe sobre o desenvolvimento mundial*. Washington, D.C -1981. Segundo relatório do Banco, a partir de 1970, o petróleo passou a constituir cerca de 25% das contas de importação dos países industrializados. O preço deste produto foi elevado em mais de 80% entre 1978 e 1980.

<sup>13</sup> POCHMANN, M. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho*. São Paulo:

Boitempo, 2001. Em 1975, a taxa de desemprego aberto no mundo foi estimada em 2,3% da PEA mundial. Vinte e quatro anos depois, em 1999, a taxa de desemprego aberto no mundo alcançou o patamar de 5,5% da PEA mundial. Um índice 2,4 vezes maior do que o apresentado em 1975. No Brasil, neste mesmo ano, a taxa de desemprego era de 1,73% da PEA. Em 2000, esse percentual foi de 15,3%.

<sup>14</sup> SINGER, P. 2001, op. cit. Para o autor, a Terceira Revolução Industrial pode ser caracterizada pelo acelerado aumento da produtividade, tanto do trabalho industrial, como do setor de serviços, pela substituição do trabalho humano pelo computador e pela difusão do auto-serviço.

<sup>15</sup> BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre Desenvolvimento Mundial- 1985* – Rio de Janeiro - Fundação Getúlio Vargas. 1985. .p. 2. “Em virtude da crise dos anos 1970, os países em desenvolvimento devem efetuar mudanças estruturais para ajudar a minimizar o sacrifício do crescimento em curto prazo e o desenvolvimento em longo prazo”.

<sup>16</sup> BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre Desenvolvimento Mundial - 1985* – Rio de Janeiro - Fundação Getúlio Vargas. 1985

<sup>17</sup> id.;

ibid.

<sup>18</sup>

Os países do sul da África foram os primeiros a tomar dinheiro emprestado do Fundo Monetário Internacional, no chamado acordo de contingência, com a finalidade de fazer as reformas estruturais na economia. Desde então, estes países reembolsam, por ano ao FMI, cerca de 1 bilhão de dólares referente ao pagamento dos juros da dívida. Ver Banco Mundial *Relatório sobre Desenvolvimento Mundial - 1985* – Rio de Janeiro - Fundação Getúlio Vargas. 1985. p.17

<sup>19</sup> id.;

ibid.

<sup>20</sup>

TAVARES, M.C. op. cit. p. 25. Por câmbio flexível entende-se que o valor da moeda nacional será definido pelo chamado mercado. Assim, a desvalorização da moeda nacional e, por conseguinte, o valor da dívida interna e externa, ficam dependentes do valor do dólar norte-americano, que é determinado pelo mercado. O superávit fiscal significa uma espécie de poupança compulsória feita pelo governo para pagamento da dívida externa. de toda a riqueza que é produzida no país, o governo retira um montante. Esta ação imposta pelo FMI é uma tentativa de evitar que alguns países deixem de pagar a dívida. Na fiscalização feita pelo FMI, é verificado se os países estão cumprindo as chamadas metas de superávit fiscal.

<sup>21</sup>

Adotamos a terminologia utilizada por CHOMSKY, N. no livro *O Lucro ou as pessoas?*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002.

<sup>22</sup> BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento - 1995. op.cit.

<sup>23</sup>

TAVARES (1997) op. cit. Os três planos econômicos (Cruzado - 1986, Bresser - 1987 e Verão- 1989) foram uma tentativa de controlar a inflação através de medidas recessivas. Os resultados não foram positivos. O objetivo de controlar a inflação não foi atingido. O Plano Real (1994) foi o primeiro plano de orientação recessiva que conseguiu reduzir a inflação.

<sup>24</sup> O Plano Real foi aplicado a partir de 1993, durante o mandato de Itamar Franco. Este plano tinha como meta prioritária o combate à inflação. Após sua aplicação, a inflação baixou de 200% ao ano para 6%.

<sup>25</sup>

PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA-PSDB. *Declaração programática*. Brasília: PSDB. 2001. Disponível no site: [www.psdb.org.br](http://www.psdb.org.br). Acesso em 03/09/2004.

<sup>26</sup>

TAVARES, M.C.; FIORI, J.L. *Desajuste global e modernização conservadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 18. “O consenso de Washington é hoje um conjunto, abrangente, de regras de condicionalidades aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo para obter o apoio

político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se, também, de políticas macroeconômicas de estabilização, acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes.”

<sup>27</sup>

POCHMANN, M. *A década dos mitos: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil*. São Paulo:Contexto, 2001. Quando menciona o termo responsabilidade direta do Estado, o autor está se referindo às privatizações das empresas estatais realizadas nos Governos de Itamar e FHC. O projeto de privatização foi institucionalizado através da aprovação do Programa Nacional de Desestatização em 1990, durante o governo Collor de Melo. Segundo Pochmann, entre 1990 e 1994, durante o governo Itamar Franco, foram privatizadas as empresas estatais do setor de petroquímica, siderurgia, mineração e fertilização, ocasionando uma perda líquida de 246 mil novos postos de trabalho. No governo FHC, as privatizações foram voltadas para os serviços públicos (telecomunicações, energia, transporte.), o que resultou na eliminação de 300 mil postos de trabalho entre 1995 e 1999.

<sup>28</sup>

ALBUQUERQUE, R.C. *A questão social no Brasil: um balanço do século XX*. Rio de Janeiro: INAE, 2004. p. 50. Em 2000, o Brasil possuía 21,7 milhões de pessoas vivendo na extrema pobreza. Na pobreza extrema são consideradas as pessoas cuja renda familiar é insuficiente, até mesmo para o atendimento das necessidades básicas de alimentação.

ENVIADO EM: 01.12. 2011

APROVADO EM: 19.12. 2011

## **REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO MUNDO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA**

### **PRODUCTIVE RESTRUCTURING IN THE WORLD OF WORK AND TRAINING TECHNOLOGY**

Danielle Barbosa Santos\*

Robson Luiz de França\*\*

#### **RESUMO**

O presente trabalho analisa as questões que envolvem a relação Educação e Trabalho e tem como foco a formação profissional oferecida pelos programas de qualificação em Institutos Federais de Ensino Tecnológico. Possui como objetivo verificar se há uma relação entre a formação do trabalhador egresso dos cursos tecnológicos implantados no município de Uberaba-MG, e a real demanda ou vocação econômica de mão de obra especializada no mercado de trabalho dessa região. Parte-se da consideração que o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil se estabeleceu a partir da reestruturação produtiva do mundo do trabalho e alterou de forma profunda as relações entre educação e sociedade, homem e trabalho, escola e mercado de trabalho. Constatase que a política de educação atual coopera para a formação de sujeitos acríticos, pois a uniformização da educação para todos não oferece educação necessária para contribuir na formação do homem crítico e politizado conforme afirmado nos discursos políticos. Apesar do crescimento da escolarização em nível técnico, tecnológico e superior com vistas à formação profissional as empresas não estão conseguindo preencher as vagas que exigem qualificação básica universitária, pois a escola e a Universidade não conseguem acompanhar o movimento dinâmico tecnológico do mercado de trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Profissional – Tecnólogo – Mercado de Trabalho.

#### **ABSTRACT**

The present paper examines the issues surrounding the relationship between education and work and focuses on vocational training programs offered by the Federal Institutes of Technology Education. It has to verify whether there is a relationship between the worker's training of graduate courses in technology deployed in the city of Uberaba, Minas Gerais, and the real demand or economic life of skilled labor in the labor market in this region. It starts with the consideration that the historical route of Professional Education in Brazil was established from the restructuring of the productive world of work and changed in a profound way the relationship between education and society, man and work, school and labor market. It appears that the current education policy for the formation of cooperative subjects uncritical, since the standardization of education for all does not provide education to

contribute to the formation of man and critically politicized as stated in political speeches. Despite the growth in enrollment in technical, technological and above with a view to training companies are failing to fill jobs that require basic academic skills, and the University because the school does not keep up with the technological dynamic movement of the labor market.

**KEYWORDS:** Professional Education – Technologist – Labor Market.

## **INTRODUÇÃO**

O tema do presente trabalho corresponde a um campo de pesquisa institucional relacionado com a análise da conjuntura política e educacional das políticas governamentais direcionadas ao mundo do trabalho e à educação, com foco na Formação Profissional oferecida pelo programa de qualificação profissionalizante no Instituto Federal de Ensino Tecnológico de Uberaba, região do Triângulo Mineiro – Minas Gerais. Essa pesquisa está vinculada a Linha de Pesquisa de Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

O objetivo central é analisar a relação entre a formação do trabalhador egresso dos cursos tecnológicos implantados no Instituto Federal de Ensino Tecnológico – IFET Uberaba-MG, e a real demanda ou vocação econômica de mão de obra especializada no mercado de trabalho dessa região.

A formação profissional oferecida pelos programas de qualificação, segundo Alves e Vieira (1995), deve garantir ao trabalhador o acesso às novas tecnologias de produção, assim como buscar atender as exigências do mercado, deverá também garantir a inserção e permanência deste trabalhador no mercado.

## **BREVE ESBOÇO HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL**

A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. (FONSECA, 1961, p. 68).

Entre descobertas, avanços e retrocessos, no ano de 1785, o desenvolvimento

do tecnológico do Brasil ficou estagnado, com a proibição da existência de fabricas obviamente devido o medo de que este viesse a se libertar das ataduras com Portugal, por ser o Brasil um país com abundancia de recursos naturais o que aliado a indústria se tornaria um perigo para as metrópoles.

De acordo com Garcia (2000), em 1808, D. João VI revoga a então estabelecida proibição e cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, contudo o objetivo deste era atender à educação dos artistas e aprendizes portugueses.

Anos mais tarde, o então presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa, para o ensino de ofícios e aprendizagem agrícola. Após a morte de Afonso Pena, em 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina o Decreto nº 7.566, criando inicialmente dezenove Escolas de Aprendizes Artífices em todo o território, as quais eram subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, marcando oficialmente a implementação do ensino técnico, primário e gratuito.

A partir de 1941, o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, e com o Decreto nº 4.127, de 1942 as Escolas de Aprendizes e Artífices se transformam em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. (BRASIL, 2011).

Kuenzer (1997) salienta que era bem demarcada a trajetória educacional daqueles que iriam desempenhar funções intelectuais ou instrumentais numa sociedade que delimitava a divisão social e técnica do trabalho.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em Escolas Técnicas Federais, estas ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensifica-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

Buscando atender às necessidades do setor produtivo, em nome do desenvolvimento econômico da nação, a educação superior implantou os Cursos Superiores de Tecnologia – CST.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, conferindo a estas instituições mais uma atribuição, a de formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde. (BRASIL, 2011).

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB nº 9.394/96, Cap. III, art. 39): “A educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996, p.10).

Em 1999, retoma-se o processo iniciado em 1978, de transformação das Escolas Técnicas Federais de Educação em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, que têm por finalidade oferecer a educação tecnológica.

Com a expansão dos CST pelo país o Ministério da Educação – MEC faz uma reformulação na Educação Profissional; com os Decretos nº 5.224 e nº 5.225 (BRASIL, 2004)<sup>1</sup>, levando os CEFETs a condição das Universidades Públicas, ou seja, Institutos Federais de Educação Superior.

Em 2007, foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional. Contudo atualmente se tem uma relação total de 18 CEFETs e suas 33 UNEDs (Unidades de Ensino vinculadas aos CEFETs).

O enfoque dado a Educação Profissionalizante teve em seu processo histórico várias alterações, hora se apresenta com enfoque de preconceito social, hora de assistencialismo, logo em seguida na busca pela superação dos enfoques anteriores se lança sobre o discurso de inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade.

## **TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO**

Segundo Franco (1998), há várias expressões que tentam, por meio da história, imprimir significado à educação profissional: formação profissional ou técnico-profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, requalificação e capacitação. Os referidos termos ganham complexidade e novos sentidos levando-se em conta a nova realidade produtiva e a nova reorganização dos processos de trabalho (FRANCO, 1998, p. 67-86).

Pois o mercado ao ser o pólo irradiador dos direcionamentos políticos, econômicos e sociais, determina o aumento da exclusão social. O que, esvazia a possibilidade do estabelecimento de um Estado justo e da existência de cidadãos em condições iguais de participação na sociedade.

Para Noronha, a emergência da noção e do modelo de competências parece vir fortemente associada às novas concepções do mundo da indústria e da empresa, fundadas na flexibilidade e na reconversão permanente, que trazem, em seu interior, componentes como: autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência (NORONHA, 2008, p. 30).

Segundo Ramos, é o mundo econômico que vai determinar os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares. Ao realizar uma análise da transformação da qualificação em competência, conclui que a qualificação se compara com o regime taylorista-fordista, e está associada a uma visão estática do mundo de trabalho. A competência, por sua vez, emerge dos novos modos de produção, de forma dinâmica. O que indica que, apesar de a qualificação e a competência não serem opostas, há uma tensão que as afasta e as une dialeticamente (RAMOS, 2010, p. 295).

Os novos paradigmas de competência valorizam a subjetividade e intersubjetividade do indivíduo, exigem ações coletivas, participação na gestão da produção, envolvimento nas estratégias de competitividade da empresa e tudo isso sem alterações salariais. Em seus desdobramentos, o „modelo de competência” surge em

substituição ao modelo fordista. Um dos seus pontos centrais é a modificação do escopo prescritivo típico do fordismo.

Do ponto de vista do trabalhador, o modelo da competência enfatiza a dimensão da subjetividade, „o modo de ser”, a forma de inserção de cada indivíduo na construção coletiva dos processos de trabalho (MACHADO, 1998).

Percebemos a criação de uma qualificação polivalente, nesse sentido Batista (2006) explica que:

É considerado qualificado na lógica do modelo de competências, 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 (BATISTA, 2003, p.162).

A polivalência nada mais é que o atributo de um profissional possuidor de competências, que lhe permitem superar os limites de uma ocupação ou campo de trabalho, para transitar em outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou áreas afins.

Para Frigotto, são necessários ainda outros requisitos como ter boa formação geral, ser responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo, não dominando, porém, os fundamentos científico-intelectuais do processo (FRIGOTTO, 1997, p.53).

Na prática o que se impõe é que os trabalhadores sejam multifuncionais e não a oferta de uma formação mais integral como muitos querem acreditar. O que se tenta é tornar o processo educativo em espaço de formação de um indivíduo que se identifique diretamente com os interesses da produção, como se estes fossem os seus próprios (SOUZA, 2008, p.119).

O discurso sobre educação e trabalho aponta que é necessário se qualificar cada vez mais para atender as exigências do mercado. Além da formação mínima exigida, é requerido um conjunto de atributos e características pessoais que tornem esse indivíduo mais empregável.

Nesse contexto, fala-se de uma „**empregabilidade**”<sup>2</sup> em relação à qual, um dos requisitos seria a aprendizagem continuada e o desenvolvimento de novas habilidades e competências, em especial as relativas às novas tecnologias de informação e comunicação. Cabe observar aqui que, tanto o modelo de competência como a empregabilidade “*trazem*

*consigo uma total identidade com a lógica do capital, identificando-se o trabalhador como ser rentável que deve vender sua força de trabalho no mercado” (MACHADO, 1996 – apud GONÇALVES FILHO, 1997).*

O desenvolvimento econômico oferece aos participantes do mercado de trabalho oportunidades novas e em rápida mudança (BANCO MUNDIAL, 1995, 26-35) atualmente nos deparamos com a flexibilização da força de trabalho.

A configuração do trabalho se modificou. Em lugar do trabalho em regime de tempo integral e por prazo indeterminado no setor industrial, proliferam formas de trabalho livre de encargos sociais, trabalho temporário, por prazo determinado, em regime de tempo parcial. Emergem formas de trabalho em casa, o trabalho feito por aprendizes e mesmo por estagiários, num processo de redução do tamanho da força de trabalho diretamente empregada. Cresce o poder dos empresários sobre os trabalhadores, o que lhes permite adotar uma autonomia decisória que pouco leva em conta as representações de classe (CARVALHO NETO, 2001).

Nessa perspectiva a precarização do trabalho inclui “formas informais e incompletas de empregos”, nas quais os jovens brasileiros mesmo sendo o grupo mais escolarizado é também o que possui maior índice de desempregados ou inserção nessas formas de trabalhos precários, ocorrendo um aumento considerável de desemprego e de desempregados escolarizados.

As grandes corporações, em número reduzido, convivem e nutrem (através de subcontratações) uma rede capilar de modalidades mais ou menos formais de exploração dos trabalhadores. (FONTES, 2008, p. 27)

Partimos da premissa que um dos fatores que geram o desemprego estrutural se dá pela inadequação da formação de mão-de-obra com a necessidade do mercado de trabalho. A política de educação atual coopera para a formação de sujeitos acríticos, pois a uniformização da educação para todos, não garante a oferta de educação de qualidade, há um determinismo de se manter a estrutura de uma educação estratificada por nível social.

Todavia à medida que as mudanças no mercado de trabalho são rápidas, a educação caminha a passos lentos, aquém de uma transformação qualitativa do sistema educacional, contudo se observado os rumos da educação é possível perceber que ela está articulada aos interesses do empresariado que por vez tem maior controle sobre as ações e o desempenho das instituições escolares. Pois o mesmo tem consciência das fragilidades

do sistema educacional e suas implicações na qualidade da mão-de-obra gerada para o setor produtivo, logo, há que se ter o controle da educação bem como dar-lhe a direção desejada para se obter o resultado necessário a suprir as carências do mercado, fortalecendo a ideologia de que a educação é a cura para os males da sociedade contemporânea.

Em outras palavras, a política de educação atual coopera para a formação de sujeitos acríticos, pois a uniformização da educação para todos não oferece educação de qualidade, há um determinismo de se manter a estrutura, a educação estratificada por nível social.

As empresas e indústrias não estão conseguindo preencher as vagas que exigem qualificação básica universitária, pois a escola e a Universidade não conseguem acompanhar o movimento dinâmico tecnológico do mercado de trabalho. Visto que quanto mais desenvolvida é uma sociedade mais avançada tecnologicamente ela é. Esta afirmação é pertinente e incomoda a partir do momento que as indústrias deveriam fomentar a educação, melhorando o nível de escolarização da população brasileira e não esperar apenas que o Estado o faça.

Ao investir em **capital humano**<sup>3</sup> qualificado a indústria poderia criar uma base que lhes possibilitaria competir no mercado global e reestruturar sócio-economicamente o país. Se ao longo dos anos 60 e 70, a Teoria do Capital Humano dominou fortemente a Educação; na década de 1990, o que podemos perceber é que conceitos como **competências** e **empregabilidade** podem estar configurando um ressurgimento ou uma neoteoria do Capital Humano.

No contexto da análise dessa ética empresarial, o eixo principal divulgado pelos formadores dos trabalhadores parece ser a conscientização e a emancipação do sujeito aluno/trabalhador adulto na condição de sujeito social e coletivo. No entanto esse argumento é frágil e percebe-se que fica apenas no campo do marketing empresarial do convencimento do trabalhador, tendo em vista que, o que se vê, de fato, é uma concepção de formação pautada pelo horizonte individualista e da submissão. A nova educação profissional orienta-se pelo conceito de empregabilidade (FRANÇA, 2008, p. 171).

Para Garretón, a atual abordagem dada à educação leva a uma visão distorcida e a uma simplificação da realidade onde:

Modernidade é igual a modernização; educação é igual a sistema escolar e preparação para o mercado de trabalho; desenvolvimento é igual a crescimento econômico, treinamento para aquisição de conhecimento; e justiça, a igualdade socioeconômica e pluralismo sociocultural (GARRETÓN, 1999, p.88).

Por um lado ocorre um processo ideológico naturalizador da exclusão social e, por outro, a tentativa de redução do processo educativo a um mecanismo instrumental e adaptativo voltado para a integração periférica ou informal no mercado de trabalho.

Arroyo (1980) desenvolveu reflexões sobre as vinculações entre empresa e escola. Para ele, a escola liga-se à empresa pela função socializadora que ela exerce sobre a futura força de trabalho. Essa função socializadora não é desempenhada apenas, nem fundamentalmente, pelos conteúdos que transmite, mas, sobretudo, pela estrutura e organização que a escola encarna.

Maués (2003) aponta que a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida, ou seja, a mudança está posta, pois o conhecimento deixa de ser importante para dar destaque ao saber fazer.

Bezerra cita que para os neoliberais a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, ou seja, à urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Contudo a função social da educação deve ser a de promover a empregabilidade necessária para competir nesse mercado, o que vem a ser a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho (BEZERRA, 2008, p.54).

Portanto o estudante haverá de adaptar-se a estrutura escolar que é organizada nos moldes empresariais, logo estará apto ao modelo do mercado de trabalho vigente.

O trabalho e seus desdobramentos passaram a coisificar os homens, visto que estes não mais se enxergam naquilo que produzem. Entre o trabalho prescrito e o trabalho real, há um espaço em que as soluções criadas pelos trabalhadores são fundamentais para que a produção se efetive.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso posto pelo neoliberalismo é de que o desemprego do „trabalhador“ é a consequência pela não qualificação profissional de sua mão de obra.

O capitalismo produz as injustiças e a escola as mantém. Pois em pleno século XXI, a educação ainda esta restrita a um papel compensatório, encontra-se em um momento de incertezas, por diversas formas de precarização das condições de existência e por fortes processos de exclusão.

A ideia de que todos têm direito a educação remete a ideologia burguesa dominante de que todos devem estar aptos a cooperar nas relações de produção, conseqüentemente mantendo a dominação e a exploração, como fato natural e do qual não há como fugir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, E. L. G.;VIEIRA, C. A. dos S. *Qualificação profissional: uma proposta de política pública*. Brasília: IPEA/DF, 1995.

ARROYO, M. G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez – Autores Associados, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*. O trabalhador e o processo de integração mundial. Washington, 1995.

BATISTA, R. L. Reestruturação Produtiva, Ideologia e Qualificação: Crítica às Noções de Competência e Empregabilidade. In BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan (Orgs.). *Desafios do Trabalho Capital e Luta de classes no século XXI*. Londrina: Práxis; Maringá: Massoni, 2003. p.143-172

BEZERRA NETO, L. A classe trabalhadora e a mundialização do saber. In: Carlos Lucena, org. *Trabalho, precarização e formação humana* – Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 54.

BRASIL, *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, MEC, 2004.

BRASIL. *Ministério da Educação: centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica*. [Documento eletrônico]. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf) ---> Acesso em: 21 abr. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004*. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. [Documento eletrônico]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Decreto\\_5.224.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Decreto_5.224.pdf) ----> Acesso em: 05 jul. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004*. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. [Documento eletrônico] Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Decreto\\_5.225.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Decreto_5.225.pdf)----> Acesso em: 05 jul. 2011.

CARVALHO NETO, A. *Relações de Trabalho e Negociação Coletiva na Virada do Milênio*. Petrópolis, R.J: Vozes. (2001).  
 FIDALGO, F. e MACHADO, L., edits. (2000) *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG. 5/2/2007 Mesa IV: Cenários: Transformações no Mundo do Trabalho 11  
 Gonçalves Filho, Cid (2000). Reestruturação Produtiva, Qualificação e

Trabalho no Brasil – Uma análise crítico-reflexiva in: Caderno de Debates Plural, (13) março/2000, p.22-43.

FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. p. 68.

FONTES, V. Marx, expropriações e capital monetário: notas para o estudo do capitalismo tardio. *Rev. Crítica Marxista*. Nº 26, p. 09-31, 2008, p.27.

FRANCO, M. C. Qualificação, formação ou educação profissional? Pensando além da semântica. In: *Contexto & Educação*. Jul./set. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 67 – 86.

FRANÇA, R. L. de *O Trabalho como Princípio da Dignidade da Pessoa Humana: Estado, Educação e Cidadania* In: *Capitalismo, estado e educação* Ed. São Paulo: Átomo e Alínea, 2008, v.1, p. 152-176.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O local Face ao Nacional e ao Global – Limites e Possibilidades. IN: *Revista da ADUEL – SINDIPROL*, nº. 02, Ano 2, edição 1997, p. 53.

GARCIA, S. R. de O. “*O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil*”. In: *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GARRETÓN, M. A. (1999) “Cidadania, integração nacional e educação: ideologia e consenso na América Latina”, em Albala-Bertrand (org.) *Cidadania e educação* (Campinas: Papirus) p. 87-102.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época; v. 63). p. 12.

MACHADO, L. (1998) O “Modelo de Competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio, In: *Trabalho e Educação – Revista do NETE*, ago/dez 1998, n.4, NETE/FAE/UFMG, Belo Horizonte.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 10-11.

NORONHA, O. M. Globalização, mundialização e educação. In: LUCENA, C.(org.) *Capitalismo, Estado e Educação*. - - Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

RAMOS, A. F. *Educação, trabalho e formação do trabalhador de nível técnico: políticas públicas sobre educação profissional em Uberlândia-MG* – Universidade Federal de Uberlândia, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação).

SOUZA, L.M. A nova (e precária) configuração da classe trabalhadora no capitalismo monopolista. In: Carlos Lucena, (org.)<sup>4</sup> *Trabalho, precarização e formação humana* – Campinas, SP : Editora Alínea, 2008. p. 119.

\* Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia (2007). Especialista em Docência na Educação Superior; mestranda em Educação; colaboradora no Núcleo de Estudos Em Planejamento e Metodologia de Ensino da Cultura Corporal. Atualmente é bolsista CAPES.

\*\* Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte (1990), Especializado em Tecnologias para Educação à Distância, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1997). Possui doutorado em Educação na Linha de Políticas Públicas pela Universidade Julio Mesquita Filho - UNESP/Araraquara. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e atua do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa em Política e Gestão da Educação.

<sup>1</sup>

Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, consta do Art. 11-A. Os Centros Federais de Educação Tecnológica são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica (BRASIL, 2004).

<sup>2</sup> O termo „empregabilidade” suscita grandes controvérsias. Entre suas conceituações, podemos citar a do MTb, 1995: “*capacidade de obter emprego, mas sobretudo de manter-se no mercado de trabalho em constante mutação*” ( apud GONÇALVES FILHO, 2000). Ou, como visto da perspectiva da consultoria empresarial: a empregabilidade é “*garantida por seis pilares – adequação vocacional, idoneidade,*

*competência, saúde física e mental, reserva financeira e bons relacionamentos (sic) – 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” (sic) (Dunninghan, A., apud SANTOS, 1997) Para maiores esclarecimentos ver o verbete homônimo (FIDALGO e MACHADO, 2000).<sup>3</sup> O conceito de **capital humano** consiste em atribuir um valor ao capital incorporado nos seres humanos, fruto da sua experiência, educação, formação e *know-how*. Este capital seria um factor fundamental do desenvolvimento econômico diferenciado entre países. Este conceito surgiu na década de 1950, criado por Theodore W. Schultz. O conceito foi ainda desenvolvido e popularizado por Gary Becker e retomado, nos anos 80, pelos organismos multilaterais mais diretamente ligados ao pensamento neoliberal, na área educacional e no contexto dos desafios resultantes da reestruturação. Foi também utilizado nas diretrizes educacionais governamentais do governo Fernando Henrique Cardoso.*

ENVIADO EM: 19.10. 2011

APROVADO EM: 24.11. 2011

## **AS INTERFASES DA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR BRASILEIRO NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL**

### **THE INTERFACES OF THE QUALIFICATION OF BRAZILIAN WORKERS IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION OF CAPITAL**

Enéas Arrais Neto\*

Keyla de Souza Lima Cruz\*\*

#### **RESUMO**

Este trabalho visa refletir acerca da relação dialética entre educação e trabalho, inserido no contexto de Mundialização do Capital e seus rebatimentos na qualificação profissional dos trabalhadores. Para tanto, o presente estudo é uma pesquisa bibliográfica, cujas leituras têm como núcleo central a relação entre trabalho e educação a partir de uma perspectiva histórico-dialética. Destacamos que o aporte teórico deste estudo é subsidiado pelo pensamento de Chesnais (1996), Alves (1999), Antunes (2010), Cunha (2000) e Ramos (2002). Consideramos que a relação entre educação e trabalho no contexto de Mundialização do Capital é resignificada, uma vez que no processo de Internacionalização do Capital ocorre uma remodelagem do espaço produtivo a nível mundial, além do acirramento da concentração de riqueza, acarretando na concorrência entre os trabalhadores e na exigência por qualificação profissional de acordo com as demandas do mercado de trabalho. Essa processualidade atinge profundamente a educação profissional brasileira, cujos rebatimentos recaem na priorização de uma formação pautada na flexibilidade e na polivalência, de modo a atender as exigências da globalização e da crise do emprego.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mundialização do Capital, Trabalho, Educação Profissional e qualificação profissional

#### **ABSTRACT**

This study aims to reflect about the dialectic relation between education and work, in the context of the capital globalization, and its effects in the workers professional qualification. Thus, the present study is a literature research, whose reading emphasize the relation between work and education from a historical-dialectical perspective. The research is based on Chesnais (1996), Alves (1999), Antunes (2010), Cunha (2000) and Ramos (2002) studies. We consider that the relation between education and work in the context of capital globalization is re-signified, whereas, in the internationalization process of capital, takes place a change in the current production system in the world, and the intensification of the concentration of wealth, leading in a competition between workers and leading in the requirement for professional qualification in accordance with the demands of the labor market. This

effects deeply Brazilian professional education, whose repercussions demands priority an education based on flexibility and versatility to attend the demands of globalization and the crisis of employment.

**KEYWORDS:** Capital Globalization, Work, Professional Education and Professional Qualification.

## **INTRODUÇÃO**

A relação entre trabalho e educação deve ser entendida a partir de sua inserção na tessitura das relações sociais, de modo a apreender as suas repercussões na educação profissional brasileira, particularmente na qualificação dos trabalhadores. Essa processualidade nos permite uma aproximação da realidade, de modo a ultrapassar os fenômenos imediatos para o desvelamento de sua totalidade dialética.

É no âmbito de profundas mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho, a partir dos anos de 1980, marcadas pela flexibilização da produção e reestruturação das ocupações, que verificamos uma valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. Assim, reacendem-se estudos de cunho sociológico e pedagógico sobre qualificação profissional e a emergência da noção de Competência (RAMOS, 2002).

Sendo assim, o tensionamento da qualificação pela noção de Competência enfatiza os saberes tácitos e sociais sob os saberes formais, esta atestada normalmente pelos diplomas, além de valorização dos atributos subjetivos, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (Ibidem, 2002).

Estas tendências acarretam num processo de reordenamento da educação profissional brasileira, cabendo muitas vezes à escola o papel de garantir uma “formação” adaptável aos ditames do processo de globalização e à crise do emprego. Nesse contexto, a qualificação profissional é resignificada pela noção de competência que garantirá condições de empregabilidade ao trabalhador.

Para tanto, o presente estudo é uma pesquisa bibliográfica, cujas leituras têm como núcleo central a relação entre trabalho e educação a partir de uma perspectiva histórico-dialética, cujo processo produtivo é analisado no contexto de Mundialização do Capital (CHESNAIS, 1996). Contudo, torna-se imprescindível problematizar as repercussões dessa processualidade na educação profissional, com

rebatimentos na formação do trabalhador, subsidiados pelo pensamento de Antunes (2010), Cunha (2000) e Ramos (2002) a partir de uma perspectiva dialética de apreensão da realidade, tendo por base Kosik (1976).

## **TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL**

A relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista vem sendo foco de estudos e pesquisas, no âmbito da sociologia, no que diz respeito à formação do trabalhador e sua adequação aos regimes de produção capitalista. Desta forma torna-se imprescindível discorrer, ainda que brevemente, sobre o contexto de crise estrutural do Capital, com recorte temporal da década de 1970, em que surge o novo complexo de reestruturação produtiva, implicando em profundas mudanças no mundo do trabalho organizado e conseqüentemente na formação do trabalhador.

A análise desse processo parte de uma compreensão das relações sociais, políticas e econômicas que impulsionaram num redimensionamento das formas de reestruturação produtiva.

Nos últimos 20 – 30 anos do século XXI emerge um novo período de desenvolvimento do Capitalismo Mundial, caracterizado por “Mundialização do Capital” cujo regime de acumulação capitalista insere-se num processo de internacionalização do Capital. Esse novo período se desenvolve no bojo de uma “crise de superprodução de valores de troca”. (MENDEL, 1990:211), sendo caracterizado, por alguns autores, pela “produção destrutiva” (MÉSZÁROS, 2009), pela “acumulação flexível” (HARVEY, 1993) ou ainda por um período caracterizado pelo domínio do capital especulativo sobre o produtivo, resultante da política de desregulamentação e liberalização promovida pelos Estados Unidos e pela Inglaterra desde o final dos anos 70 e início dos anos 80 (CHESNAIS, 1996).

A Mundialização do Capital deve ser analisada sob duas perspectivas: 1) é um regime “institucional internacional político e econômico específico”, cujo principal beneficiário é o Capital concentrado nas empresas transnacionais (ETNs), nos bancos internacionais e nas organizações internacionais (investidores financeiros recentes); 2) designa um período historicamente novo de pleno desenvolvimento das contradições fundamentais do movimento de acumulação do

Capital que irão se alastrar de maneira planetária (IBIDEM, 1996)

Para o entendimento deste processo é imprescindível o entendimento das determinações políticas e econômicas, as quais são analisadas pelo autor supra mencionado, tomando por base as relações entre Capital e Estado, assim como entre Capital e Trabalho.

A consolidação desse novo regime Institucional internacional nos anos de 1990 ocorreu mediante um conjunto de fatores, com destaque no papel dos instrumentos jurídicos na criação de um quadro atual de liberalização e desregulamentação do movimento de Capitais, troca e investimentos diretos (CHESNAIS, 2008, p.15). Tal política garantiu liberdade de circulação e de ação das empresas transnacionais, bancos internacionais e investidores internacionais, buscando a valorização do dinheiro que gera mais dinheiro.

A característica predominante desse novo regime de acumulação capitalista é ser rentista e parasitário, cujo funcionamento e modo de reprodução são comandados pelas prioridades do capital-dinheiro concentrado.

Esse capital-dinheiro, ou capital financeiro vive de rendas que derivam da partilha da mais-valia, isto é, em dedução do lucro bruto de exploração do capital industrial. As figuras ou as modalidades de valorização cada vez mais variadas que o capital dinheiro imaginou derivam todas daquela do capital portador de juros, do qual Marx diz que ela é “a forma mais reificada, a mais fetichizada da relação capitalista” (CHESNAIS, 1996, p. 64).

Contudo, é válido destacar que isso foi possível em virtude de um conjunto de fatores tais como: a ofensiva do capital adquirida em decorrência da acumulação dos “trinta anos gloriosos”; a utilização de novas tecnologias pelas corporações transnacionais, visando concorrer com os dos grupos japoneses e modificar suas relações com os trabalhadores; e finalmente o apoio dos Estados capitalistas, sob a forma de políticas de liberalização, desregulamentação e privatização (ALVES, 1999).

A consolidação da Mundialização do Capital acentuou mecanismos de descentralização do Capital e conduziu a polarização da riqueza e conseqüentemente evolução dos sistemas políticos, no que diz respeito ao domínio das oligarquias econômicas e políticas. É válido destacar que a polarização não são exclusivos do Norte. O Regime Institucional Internacional

reforçou os direitos de exploração do trabalho e ou remuneração rentista. Esse processo não impediu as tensões entre países do Norte e Sul e a tensão entre frações do Capital concentrado internacionalizado, acarretando remodelagem do espaço mundial de relações econômicas e políticas. (CHESNAIS, 1996).

A liberalização da economia ameaça os assalariados, haja vista a necessidade de mudança dos locais de produção para os países onde a mão-deobra é barata e os assalariados são pouco protegidos; ou ainda a instalação de redes de produção terceirizadas.

O processo de internacionalização do Capital acarreta na concorrência direta e seletiva dos trabalhadores, sendo exigido simultaneamente duas qualidades: níveis significativos de produtividade de trabalho e diferenciação de níveis salariais, dependendo dos países de origem dos investimentos diretos ou a existência de massa de trabalhadores terceirizados ou dos gastos com as despesas de proteção social (saúde, aposentadorias e seguro-desemprego). Quando mencionamos a capacidade de produtividade crescente, estamos nos referindo aos “níveis de formação e qualificação dos assalariados ou métodos de colocação no trabalho e de disciplinas próprias à história política e industrial dos diferentes países”. (CHESNAIS, 2008, p. 28).

## **QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO**

Para Antunes (2010) as mudanças no mundo do trabalho foram tão intensas que atingiu diretamente *a classe que vive do trabalho*<sup>1</sup> no que diz respeito a sua materialidade, bem como sua subjetividade. Estas mudanças acarretam em algumas tendências, a destacar: emergência de formas desregulamentadas de trabalho, acarretando na redução do conjunto de trabalhadores estáveis; surgimento de um novo proletariado fabril (os terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre outros); e a exclusão de jovens com idade de ingresso no mercado de trabalho, que sem perspectivas de emprego acabam, muitas vezes, inserindo-se nos trabalhos precarizados ou mesmos fazendo parte da parcela cada vez mais numerosa de desempregados.

Nesse íterim, assiste-se ao incremento da automação, da robótica e da

microeletrônica no universo fabril, em que antes predominava o regime de produção Fordista/Taylorista – caracterizado pela produção em massa; através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos, através do controle dos tempos, da existência do trabalho parcelar; e pela fragmentação das funções. Sendo assim, ao mundo da produção vão se mesclando outros processos produtivos (neofordismo, neotaylorismo e pós-fordismo) que vão influenciar vários países do Capitalismo Globalizado. (IBIDEM, 2010).

Contudo, o autor alerta que é imprescindível o entendimento do trabalho, enquanto elemento estruturante da sociedade para a apreensão das tendências em curso quais sejam: processo de intelectualização do trabalho fabril, demandando uma maior qualificação profissional e /ou processo de desqualificação ou subproletarização da *classe que vive do trabalho*.

Para tecermos algumas reflexões sobre essa problemática é imprescindível estabelecer uma análise relacional entre tecnologia e qualificação profissional sem perder de vista a rede de relações sociais que as engendram.

No contexto de flexibilização da produção e reestruturação das ocupações há o tensionamento pela polivalência dos trabalhadores e valorização dos saberes dos mesmos não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento valorizado. Estudos e pesquisas recuperam o debate sobre a qualificação, ao mesmo tempo em que emerge a noção de competência.

Segundo Hirata (1996 apud ARRAIS NETO, 2006) a noção de competência surge do discurso empresarial francês, enquanto uma proposta póstaylorista assimilada pelos empresários europeus, visando implementar mudanças na organização do trabalho. Contudo, verificamos uma tendência de utilização do conceito de competência como sinônimo de qualificação, sendo necessária uma análise de suas dimensões.

Sendo assim, a qualificação pode ser vislumbrada sob três dimensões correlacionadas:

- 1) Dimensão conceitual: qualificação enquanto conjunto de conhecimentos teóricos e científicos, formalizados pelos diplomas e títulos;
- 2) Dimensão experimental: qualificação relacionada ao conteúdo real do trabalho em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto

de saberes em jogo quando da realização do trabalho (SCHWARTZ, 1995 apud RAMOS, 2002: 401).

Apresentamos ainda um terceiro enfoque em que a qualificação deve ser pensada no contexto das relações sociais, relacionada a uma elaboração coletiva detentora de uma conotação sociocultural e histórica.

RAMOS (2002) afirmar que o conceito de qualificação enquanto dimensão social permite estabelecer uma relação dialética entre os saberes e a configuração da divisão social e técnica do trabalho. Em outras palavras, reconhece que a qualificação está inserida numa dinâmica social, síntese das dimensões conceitual, experimental e social.

Para Arrais Neto (2006) o conceito de qualificação ainda é atual e dá conta de compreendermos as contradições das relações sociais no mundo do trabalho. Ademais, a noção de competência está ancorada numa dimensão individual, que subestima a dimensão social das relações sociais de trabalho.

Sendo assim, o redimensionamento do conceito de qualificação tem implicações não somente técnicas, mas também políticas. No século XXI vivenciamos processos de globalização da economia e crise do emprego, implicando na criação de novos códigos que adequem a educação às tendências produtivas. Isso quer dizer que há a exigência de preparar os jovens para o mercado de trabalho, por meio da aquisição de competências, associadas às noções de empregabilidade e laborabilidade.

Contudo, apesar da importância dos títulos e diplomas para a inserção profissional, esses não garantem a permanência no mercado de trabalho, sendo necessário adquirir novas competências e atualizá-las constantemente, proporcionando ao trabalhador a empregabilidade. A aquisição e inovação desses conhecimentos pode ocorrer por meio da educação profissional ou pela diversidade das experiências profissionais, residindo este uma inovação proporcionada pelo conceito de competência: o reconhecimento do saber prático/tácito do trabalhador.

(RAMOS, 2002).

Reconhecemos que as tendências em curso vivenciadas na atualidade contribuem para o enfraquecimento do conceito de qualificação pela competência. Isso traz implicações no âmbito econômico, social e educacional quais sejam:

desfiliação dos trabalhadores do sistema de regulações sociais, dada as condições de precarização do trabalho e flexibilidade do processo de acumulação capitalista; e redução da educação profissional a formações restritas, desfocando para uma formação integral.

Estas tendências refletem na reforma da educação profissional brasileira dos anos de 1990, mas que devem ser analisadas tomando por base a consolidação do aparato educacional profissional no Estado Novo, marcado por uma forte intervenção do Estado no delineamento das políticas públicas educacionais a nível profissionalizante.

Cunha (2000) realizou importante estudo do ensino profissional industrial no século XX, no contexto de consolidação da industrialização no país, tendo o Estado Novo como elemento propulsor do desenvolvimento econômico. Para tanto, o autor parte da idéia de que a forma e a natureza do ensino profissional industrial sofreu forte influencia do corporativismo, entendido como expressão da articulação dos interesses públicos e privados. Nesse contexto político-econômico o grupo do empresariado utilizou o braço do Estado na garantia de seus interesses políticos, em detrimento dos interesses do operariado.

A repercussão desses acontecimentos garantiu condições para a consolidação da dualidade entre educação profissional e propedêutica, sendo esta destinado a classe trabalhadora e aquela as elites intelectuais. Desta forma a formação defendida pelo Estado e organismos internacionais girava em torno da busca de preparação de uma mão de obra apta ao desenvolvimento econômico, cujo enfoque era a garantia de lucratividade e o enfraquecimento da formação integral.

## **A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

No contexto dos anos de 1970 e 1980, verifica-se um processo de complexificação da sociedade brasileira, advinda da intensificação do processo de crescimento industrial, propiciando uma teia de organizações sociais que vai moldando o comportamento e o encapsulamento da estrutura corporativa do Estado. Esse cenário não irá erodir o corporativismo, ao contrário, vai permitir criar novas formas de preservação dos interesses de grupos específicos: funcionários públicos,

setores da burocracia federal, estadual e municipal e grupos privados. (CUNHA, 2000).

No final dos anos 1980 reacende o debate acerca da dualidade em torno do ensino médio e da educação profissional no país. Nesse contexto surge discurso político e ideológico de reforma da educação profissional: alto custo e inserção no ensino superior ao invés do mercado pelos egressos. Em 1989, o relatório do Banco Mundial embasou ainda mais essas discussões.

Nesse contexto surgem opiniões de dois importantes consultores do Ministério da Educação (MEC), a destacar Castro (1972, 1974, 1997) e Oliveira (1995) cujo teor das discussões se pauta na dualidade entre educação propedêutica e profissional. Houve incorporação das opiniões dos consultores no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 – 1998) destacando:

- 1) Separação entre a educação profissional e a propedêutica;
- 2) Flexibilização dos currículos com foco nas mudanças do mercado de trabalho;
- 3) Aproximação das escolas com empresariado, e incentivo do funcionamento autônomo das escolas técnicas e dos Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETs)

Destacamos ainda que no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) ocorreu à reforma da Educação Profissional, com destaque o Decreto 2.208/97 e a Portaria Ministerial 646/97 que radicalizaram a separação entre ensino médio (chamado acadêmico) e ensino profissional (denominado na LDB de educação profissional), proibindo-se, assim, o ensino integrado.

Para implementação dessa reforma o governo FHC lançou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), visando a implementação e/ou a readequação dos 200 Centros de Educação Profissional.

No Governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, os Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETs), juntamente com as escolas Agrotécnicas e Técnicas foram transformados agregando-se a rede federal de educação profissional por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O Instituto Federal do Ceará foi criado em 29 de dezembro de 2008, mediante Lei nº 11.892, congregando o extinto Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETCE) e Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e

Iguatu. Desta forma, as Instituições de Ensino da Rede Federal passam a ser autarquias, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, além de ofertar educação básica, técnica e superior.

A iniciativa de expansão e interiorização da rede federal de Educação Profissional pelo Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva desencadeou em rebatimentos no desenvolvimento local e regional, haja vista que existe um atrelamento destas unidades de ensino com os arranjos locais, culturais e produtivos, visando garantir elevação da escolaridade e capacitação para o trabalho.

É válido ressaltar que a expansão da rede federal vem atrelada ao processo de interiorização, mediante a implantação dos *Campi* a nível local, visando o desenvolvimento econômico e “social” do entorno. Nesse sentido, como cada *campus* possui autonomia financeira e pedagógica, há uma tendência de ofertar cursos técnicos e tecnológicos condizentes com a realidade econômica. Este é o caso do Campus de Maracanaú.

O *Campus* de Maracanaú foi inaugurado em 13 de novembro de 2007, estando localizado no maior Distrito Industrial do Ceará, ofertando cursos técnicos no âmbito da automação industrial, informática, redes de computadores e meio ambiente, além de ofertar cursos de nível superior em Manutenção Industrial, Engenharia Ambiental Licenciatura em Química, Ciências da Computação.<sup>2</sup>

Diante da recente expansão e interiorização da rede federal de educação profissional, cuja intensificação se deu no Governo Lula, bem como da especificidade do entorno do Campus supra mencionado, destacamos a importância de aprofundamento de estudos e pesquisas no que diz respeito às implicações da reestruturação produtiva, organizacional e tecnológica do mundo do trabalho na qualificação profissional dos trabalhadores, advindos dos cursos técnicos e tecnológicos do IFCE – *Campus* de Maracanaú.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As repercussões do processo de Mundialização do Capital no trabalho e na educação foram consideradas neste trabalho, levando-se em considerações as relações sociais, políticas, econômicas e educacionais que engendram essa processualidade.

O desenvolvimento tecnológico, aliado a internacionalização do Capital exige um novo perfil de trabalhador, cuja qualificação profissional vem sendo tencionada para o desenvolvimento de competências, cuja finalidade seria adquirir novas habilidades que lhes garanta condições de empregabilidade num contexto de precarização e flexibilização do trabalho.

Não podemos deixar de mencionar o papel do Estado no desenvolvimento e consolidação do processo de financeirização da economia, desencadeando na destituição dos direitos dos trabalhadores em detrimentos dos ditames do Capital.

Destacamos, ainda, que o Estado brasileiro viabilizou o coroamento de um aparato educacional sob bases no corporativismo e patrimonialismo, em que o público e o privado se confundem de modo a tensionar as forças políticas em prol da classe empresarial, em detrimento dos trabalhadores.

Sendo assim, a dualidade da educação profissional se consolida na sociedade a partir de uma demanda do próprio Capital, cuja garantia de lucratividade está atrelada a capacidade do trabalhador se moldar aos processos produtivos de geração de mais valia.

Isto atinge a educação profissional brasileira no que diz respeito a adequação das diretrizes curriculares, bem como das legislações pertinentes a área de educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação( LDB) e decretos federais às demandas do mercado de trabalho. Há uma tendência de garantir uma formação aligeirada, certificada pelos conhecimentos tácitos dos trabalhadores, em detrimento de uma educação integral.

Neste Contexto, verificamos a expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional Brasileira, com destaque nos Institutos Federais de Educação, ciência e Tecnologia (IFs), de modo a garantir uma formação profissional que garanta o desenvolvimento econômico local. Contudo destacamos a importância de estudos e pesquisas na perspectiva de compreender as repercussões da globalização e desenvolvimento tecnológico na formação profissional destes futuros trabalhadores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. *Trabalho e Mundialização do Capital: a nova degradação do trabalho na Era da Globalização*. 2ª Ed. Londrina: Praxis – Free editions, 1999. Disponível em: < <http://editorapraxis.cjb.net>>. Acesso em abril de 2011.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2010

ARRAIS NETO, Enéas (Org). Educação e Modernização Conservadora. In. *A Essência da Reforma do Ensino Médio: Competências para o novo mundo do trabalho?* Fortaleza: Edições UFC, 2006.

CASTRO, C. de M. O secundário: esquecido em um desvão do ensino? *Textos para discussão MEC/INEP* (Brasília), v.1, n.2, abr.1997

CASTRO, C. de M., ASSIS, M.P. de. *Ensino Técnico – desempenho e custo*. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1974.

CASTRO, C. de M., MELLO e SOUZA, A. de. *Mão de obra industrial no Brasil: mobilidade, treinamento e produtividade*. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1972.

CHESSNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

\_\_\_\_\_. Mundialização do Capital e jogo da Lei da população inerente ao Capitalismo. In SOUSA, Antônia de Abreu (Org.). *Trabalho, Capital Mundial e formação dos trabalhadores*. Fortaleza: editora Senac Ceará; Edições UFC, 2008.

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

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.  
KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MÉSZAROS, Istvan. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

MANDEL, Ernest. *A crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista*. São Paulo: Ensaio, 1990.

OLIVEIRA, J.B.A. e. Repensa o ensino de segundo grau: subsídios para discussão. *Ensaio-avaliação e políticas públicas em educação* (Rio de Janeiro), v.3, n.8, jul./set.1995.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, Campinas, p.401-422, 2002. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em abril de 2011.

\* Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Ceará (1981), Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1986), Doutor pelo Institute of Education of the University of London - UK (1998), Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1999), e Pós-doutor em Filosofia da Arte e Subjetividade pela Ecole des Hautes Etudes en Sciences SocialesFR. Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Ceará, lotado na FACED/UFC

\*\* Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2006) e mestra em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (2008). Atualmente é Assistente Social do IFCE - *Campus* de Maracanaú. <sup>1</sup> *A classe que vive do trabalho* compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da sua força de trabalho e que são despossuídos dos meios de produção. (ANTUNES, 2010) <sup>2</sup> Informações obtidas no site [www.ifce.edu.br](http://www.ifce.edu.br) < acesso em 06 de dezembro de 2011>.

ENVIADO EM: 05.12. 2011

APROVADO EM: 20.12. 2011

## **O DESLOCAMENTO DA PEDAGOGIA DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO**

### **THE DISPLACEMENT OF PROFESSIONAL QUALIFICATION PEDAGOGY TO THE COMPETENCE PEDAGOGY IN THE WORK WORLD**

Thaís Cristina Figueiredo Rego\*

#### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar questões relativas ao deslocamento da pedagogia da qualificação profissional para a pedagogia das competências no mundo do trabalho, a partir da reestruturação produtiva acelerada na década de 90 do século XX. Além disso, pretende-se apontar os requisitos profissionais que passam a ser exigidos do trabalhador e que resultam na exigência de um novo perfil desse profissional. O referencial teórico proposto busca refletir como a formação profissional adapta-se às necessidades postas pela flexibilização do trabalho, articulando teoria e prática na formação do trabalhador para que este se torne polivalente, dominando um conjunto de conhecimentos e competências adaptandose à flexibilidade desejada pelo mercado de trabalho. Parte-se da premissa que as novas tecnologias organizacionais, baseadas nos critérios de flexibilidade e integração da produção, precisam de trabalhadores multifuncionais, capazes de manter altos níveis de produtividade, principalmente diante de situações que se modificam rapidamente. Enquanto o modelo de educação profissional baseado na qualificação forma para o desenvolvimento de um trabalho parcelado, com tarefas pré-determinadas o modelo baseado em competências propõe tornar as relações de trabalho, mas flexíveis e autônomas, devendo o trabalhador dominar o conhecimento de todo o processo de produção e não apenas das partes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reestruturação produtiva - Modelo de qualificação profissional – Modelo de competências - Formação profissional.

#### **ABSTRACT**

This article has the objective of analyze points related to displacement of professional qualification pedagogy to the competence pedagogy in the work world, as from the productive restructuration speeded up in the 90"s of the 20th century. Besides it, the intention is to indicate the professional requisites that shall become required from the worker and result in the requirement of a new profile of this professional. The theoretical referential proposed seeks to reflect how the professional formation suits to the necessities brought by the flexibility when it comes to work, articulating theory and practice in the worker formation so it becomes multifunctional, overpowering a group of knowledge and competences and adapting to the flexibility required by the work market. It"s believed that the organizational technologies, based on flexibility criteria and production integration, need multifunctional workers, capable to keep high

productivity levels, mainly in situations that can change very fast. While the professional education model based on qualification leads to a fragmented work evolution, with predetermined tasks the model based on competences proposes the work relationships to become more flexible and independent, this way the worker can overpower the knowledge of the whole production process and not only parts.

**KEYWORDS:** Productive Restructuration – Professional qualification model – Competences model – Professional formation

## INTRODUÇÃO

Este artigo propõe analisar questões relativas ao deslocamento da pedagogia da qualificação profissional para a pedagogia das competências no mundo do trabalho, a partir da reestruturação produtiva acelerada na década de 90 do século XX.

O aumento do contingente profissional nas mais diversas áreas da indústria, do comércio e dos serviços a partir da década de 1930, obrigou o Estado a oferecer à população cursos capazes de capacitar os cidadãos e, assim oferecer oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Durante muito tempo toda essa formação se deu com foco na qualificação da força de trabalho. Ou seja, até o final da década de 1980 os trabalhadores formados pelas diversas instituições eram capacitados pelo chamado modelo de qualificação com características do modelo *taylorista/fordista* de organização e gestão do trabalho.

Para a realização de tais atividades eram exigidos do trabalhador conhecimentos mínimos relativos às operações matemáticas básicas, a leitura e escrita. Com poucos anos de escolaridade ele já se encontrava apto para o mercado de trabalho.

A revolução nas dimensões técnica e administrativa da organização do trabalho que chegou ao Brasil por volta de 1980 produziu grandes modificações em todos os aspectos da sociedade, particularmente no mundo do trabalho. Em resposta à essa crise, foi implantado nas indústrias um modelo japonês de produção voltado para a demanda do mercado, o toyotismo.

O trabalhador da indústria foi solicitado a deixar de ser um mero executor de tarefas parcializadas e a participar mais ativamente do conjunto da produção.

As novas tecnologias organizacionais, baseadas nos critérios de

flexibilidade e integração da produção, precisavam de trabalhadores multifuncionais, criativos, com capacidade de comunicação e capazes de manter altos níveis de produtividade, principalmente diante de situações que se modificam rapidamente.

A discussão que se segue propõe apresentar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da reestruturação produtiva, levando em consideração a formação do trabalhador no modelo fordista e no atual modelo das competências.

## **O MODELO TAYLORISTA/FORDISTA DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO**

O taylorismo foi um modelo de gestão administrativa criado pelo engenheiro americano Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915). Por meio de seus estudos constatou que os trabalhadores deveriam ser organizados de forma hierarquizada e sistematizada; que o trabalhador seria avaliado de acordo com sua produção e tempo e que, cada um deveria finalizar sua tarefa no menor tempo possível. Seus estudos ficaram conhecidos como a Teoria da Administração Científica.

Taylor define em quatro os princípios fundamentais de sua teoria:

- 1º substituição do critério individual do operário por uma ciência;
- 2º seleção e aperfeiçoamento científico do trabalhador, que é estudado, instruído, treinado e, pode-se dizer, experimentado, em vez de escolher eles os processos e aperfeiçoar-se por acaso;
- 3º cooperação íntima da administração com os trabalhadores, de modo que façam juntos o trabalho, de acordo com leis científicas desenvolvidas, em lugar de deixar a solução de cada problema, individualmente, a critério do operário;
- 4º em lugar do antigo esforço individual, e com a divisão equânime, entre a direção e os trabalhadores, das partes de cada tarefa diária, a administração encarrega-se das atribuições para as quais está mais bem aparelhada e os operários das restantes. (TAYLOR, 1990, p. 84)

O empresário do ramo automobilístico, Henry Ford (1863-1947), seguindo a teoria de Taylor, aprimorou seu procedimento industrial na linha de montagem, gerando uma grande produção e consumo em massas; o chamado fordismo. Chiaventato (2003) coloca que, na produção em massa ou em série, o produto, o maquinário, o material e também a mão de obra devem ser padronizados o que proporciona um custo mínimo. O próprio Ford (s/d) define como o primeiro passo para o aperfeiçoamento da montagem trazer o trabalho ao operário ao invés de levar o

operário ao trabalho (nada deve ser carregado mas tudo vir por si). Segundo ele são três os princípios de montagem.

- 1º. Trabalhadores e ferramentas devem ser dispostos na ordem natural da operação de modo que cada componente tenha a menor distância possível a percorrer da primeira à última fase.
- 2º. Empregar planos inclinados ou aparelhos recebidos de modo que o operário sempre ponha no mesmo lugar a peça que terminou de trabalhar, indo ela ter à mão do operário imediato por força do seu próprio peso sempre que isso for possível.
- 3º. Usar uma rede de deslisadeiras por meio das quais as peças a montar se distribuam a distâncias convenientes. (FORD, s/d, p.70)

Ford acreditava que obteria com essas normas a economia de pensamento e a redução ao mínimo dos movimentos do operário (estes devem fazer sempre uma coisa de cada vez e com um só movimento).

A união desses dois modelos ficou conhecida como modelo *taylorista/fordista* de organização e gestão do trabalho e tinha como características a produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos, controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e produção em série fordista, trabalho parcelar e, principalmente a fragmentação das funções: separação entre elaboração e execução no processo de trabalho (heterogestão).

De acordo com Bihl (2010, p. 40),

no taylorismo e no fordismo, o saber e a habilidade operários tendem a ser monopolizados pelo *staff* administrativo ou até mesmo a ser diretamente incorporados ao sistema de máquinas, provocando a expropriação dos operários em relação ao domínio do processo de trabalho e uma maior dependência em relação à organização capitalista do trabalho.

Bihl coloca ainda que essa consolidação da dominação do capital sobre o processo de trabalho vai permitir a intensificação da exploração da força de trabalho operária. A parcelização do trabalho operário permite aumentar a destreza de cada operário, sua habilidade na execução de alguns gestos elementares, mas também reduz o “tempo morto”; o que causa o aumento da intensidade do trabalho. Se antes, a produção era de característica extensiva, ou seja, baseado na formação da mais-valia absoluta (extração do trabalho excedente através do aumento de sua intensidade e duração), a partir dessa união tem-se um regime com característica intensiva, orientado para a formação da mais-valia relativa (aumento do trabalho excedente pela diminuição do tempo de trabalho necessário à reprodução da força de

trabalho do proletariado, graças ao aumento contínuo da produtividade média do trabalho social).

Esse modelo perdurou até o final da década de 1960 e início dos anos de 1970<sup>1</sup>, nesse período os trabalhadores eram formados em instituições que baseavam seu ensino na capacitação da força de trabalho de acordo com o chamado modelo de qualificação, que possuía características do regime *taylorista/fordista* de organização e gestão do trabalho.

No Brasil, contextualizamos a formação da força de trabalho dentro desse modelo durante a chamada "Era Vargas", ou Estado Novo, que começa com a Revolução de 1930 e termina com a deposição de Getúlio Vargas em 1945. Esse período foi marcado pelo aumento gradual da intervenção do Estado na economia e na organização da sociedade e também pelo crescente autoritarismo e centralização do poder.

Durante o Estado Novo ocorreram mudanças no Brasil e no mundo, que influenciaram a industrialização nacional. Os problemas decorrentes da queda da bolsa de Nova Iorque, 1929 e a crise cafeeira que se sucedeu no Brasil naqueles anos, desencadearam na década de 1930 um maior contingente de profissionais nas mais diversas áreas da indústria, do comércio e dos serviços. Seria necessário criar soluções para aperfeiçoamento dessa força de trabalho, principalmente para suprir a demanda de trabalhadores qualificados para os setores industriais, comerciais e de serviços<sup>2</sup>.

O modelo *taylorista/fordista* possibilitou a acumulação capitalista e acelerou a história humana, principalmente no que tange ao desenvolvimento das ciências e das tecnologias.

Conforme, Marx e Engels no Manifesto Comunista de 1848:

[...] as velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas nacionais, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento das regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolve-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isso se refere tanto à produção material como intelectual. [...] Devido ao rápido aperfeiçoamento dos instrumentos de produção e ao constante progresso

dos meios de comunicação, a burguesia arrasta para a torrente da „civilização“ mesmo as nações mais bárbaras. Os baixos preços de seus produtos são a artilharia pesada que destrói todas as muralhas da China e obriga a capitularem os bárbaros mais tenazmente hostis aos estrangeiros. **Sob pena de morte, ela obriga todas as nações a adotarem o modo burguês de produção, constrange-as a abraçar o que ela chama de civilização, isto é, a se tornarem burguesas.** Em uma palavra, cria um novo mundo à sua imagem e semelhança (MARX & ENGELS, 1980, p. 12-13, grifos da autora).

A engenharia produtiva fordista baseia sua eficácia num tipo de organização nas indústrias em que os postos de trabalho são parcializados<sup>3</sup> e encadeados, incorporando uma força de trabalho maciçamente formada por operadores semiqualeificados, com ritmo intenso de trabalho, tarefas simples, rotineiras e previamente especializadas. Já que os trabalhadores, nessa organização, não têm autonomia e pouco intervêm no processo produtivo, sua formação e treinamento requer pouco tempo e custo (CORIAT *apud* DELUIZ, 1995). Kuenzer (2002b) concorda com isso ao dizer que o trabalhador herda, por toda vida, uma única função dentro da empresa tendo suas tarefas adaptadas às suas habilidades naturais e adquiridas. Há o aparecimento de uma classe trabalhadora sem qualquer habilidade especial, para executar operações simples que qualquer um pode desempenhar; para estes não há custos de aprendizagem; para os que têm alguma qualificação o custo de formação parcializada é inferior ao necessário à formação completa, conseqüentemente há a queda do custo da força do trabalho.

No modelo taylorista/fordista, ou modelo de qualificações, as relações entre educação e trabalho são medidas por atividades operacionais. Segundo Kuenzer (1999b, p. 24)

o trabalhador era considerado qualificado quando executava tarefas com habilidade, geralmente adquirida pela combinação entre treinamento e experiência, que se dava através da mediação das atividades laborais. Em decorrência da natureza dos processos técnicos, transparentes, rígidos e estáveis, bastavam habilidades psicofísicas, memorização e repetição de procedimentos para definir a capacidade para executar determinadas tarefas, cujas variações pouco significativas ao longo do tempo permitiam uma adaptação quase “natural” às mudanças.

Para a realização de tais atividades não eram requeridos do trabalhador

conhecimentos maiores que os de calcular, ler e escrever, ou seja, com poucos anos de escolaridade ele já se encontrava apto para o mercado de trabalho. O conhecimento era tido como passível de ser explicitável ou conceitualizado. É o que Fidalgo e Fidalgo (2007, p.34) chamam de conhecimento explícito “composto por formalização mental e física, sendo possível identificar e externalizar o meio pelo qual (processo) se construiu determinado conhecimento”.

No modelo de qualificação as instituições de ensino tinham como função especializar o trabalhador em uma determinada fase da produção, dentro de um ramo industrial também determinado. Isso quer dizer que, no modelo taylorista/fordista, temos a produção ligada aos postos de trabalho, com regras bastante objetivas no que diz respeito ao tipo de trabalhador esperado. O trabalhador deveria demonstrar atributos próprios do setor produtivo em que fosse atuar. As escolas e cursos de formação profissional, de acordo com as qualificações exigidas pelo mercado, delineavam o perfil profissional.

Para melhor entendimento, torna-se importante a definição do termo qualificação tão presente nos modos de produção taylorista/fordista:

O uso mais corrente do termo qualificação se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. [...] o termo qualificação esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quando visto pela ótica da preparação da força de trabalho. Nesse sentido, um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções requeridas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional. (RAMOS, 2006, p.34)

E, ainda:

A qualificação está apoiada sobre dois sistemas: a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas. Nota-se, portanto, que o conceito de qualificação nasce de forma correlata e consolida-se com o modelo taylorista-fordista de produção, em torno do qual se inscrevem tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração. (RAMOS, 2006, p. 42)

Dessa maneira, o diploma proporcionava ao seu portador uma carreira linear e crescente. Para preencher as exigências dos postos de trabalho, bastava ao trabalhador demonstrar que suas qualidades encaixavam-se perfeitamente às

necessidades da empresa. Sua formação garantia um conjunto de características objetivas das rotinas de trabalho, adquiridas com o tempo de aprendizagem ou do conhecimento das técnicas envolvidas em uma dada operação.

O trabalhador desejado à época do taylorismo era o “trabalhador boi”, tal como foi definido por Taylor (TAYLOR, 1990), ou seja, um ser que não reflete sobre seu trabalho, que se submete passivamente às ordens da hierarquia superior e ao controle de seus tempos e movimentos na execução de seu trabalho; que respeita os rígidos códigos de disciplina das empresas e que realiza repetidamente o trabalho característico de seu posto sem se sublevar contra isso. Esse tipo de trabalhador tinha sua subjetividade negada, nem seu pensar ou sua intelectualidade eram considerados, ele era, simplesmente, uma extensão da máquina.

Segundo Ferreira (1997) o padrão de crescimento industrial fordista, que havia mantido sua eficácia desde o final da segunda grande guerra, começou a perder dinamismo no final da década de 1960. Os ritmos de crescimento da atividade econômica e da produtividade do trabalho diminuíram, as taxas de rentabilidade e os níveis de emprego caíram, observando-se aumentos dos níveis de capacidade ociosa da força de trabalho e emergiram pressões inflacionárias na maioria das economias capitalistas. Desse modo, como sistema de produção, o fordismo tornou-se improdutivo pela sua incapacidade de gerar ganhos de produtividade.

O esgotamento da estratégia de regulação social exercida pelo fordismo foi contemporâneo à crise do Estado de bem-estar social. Este esgotamento do modelo fordista, coordenado pelas políticas de Estado voltadas para o campo social (crise do fordismo, crise de estado de bem-estar social) deveu-se, principalmente, à secundarização do elo entre reprodução do capital e trabalho, até então sustentado pelos acordos de produtividade (FEHER apud DELUIZ, 1995). A partir de então, foram introduzidas algumas alterações econômicas, sociais e políticas na organização do trabalho e, com a chegada das novas tecnologias, na década de 1980, houve uma reversão enorme nesse quadro.

Essa crise, de acordo com Antunes (2008), afetou tanto a materialidade da classe trabalhadora, a sua forma de ser, quanto a sua subjetividade, o universo dos seus valores, do seu ideário, que pautam suas ações e práticas concretas. Ainda segundo esse autor, ela fez com que o capital implementasse um vastíssimo processo

de reestruturação, com vistas à recuperação do seu ciclo de reprodução e que afetou fortemente o mundo do trabalho.

## **A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O MODELO DE COMPETÊNCIAS**

A revolução nas dimensões técnica e administrativa da organização do trabalho, que vem se operando em nível mundial desde os anos 1970, chegando ao Brasil por volta de 1980, produziu grandes modificações em todos os aspectos da sociedade, particularmente no mundo do trabalho.

Em resposta à essa crise, foi implantado nas indústrias um modelo japonês de produção voltado para a demanda do mercado, o toyotismo. Para Ohno<sup>4</sup> (1997, p. 23) “uma empresa não poderia ser lucrativa usando o sistema convencional de produção em massa americano que havia funcionado tão bem por tanto tempo”. São considerados os pilares do Sistema Toyota de Produção:

1º. “*Just-in-time* significa que, em um processo de fluxo, as partes corretas necessárias à montagem alcançam a linha de montagem no momento em que são necessários e somente na quantidade necessária.” (p. 26)

2º. Autonomomação: Dar à máquina inteligência humana. “A autonomação também muda o significado da gestão. Não será necessário um operador enquanto a máquina estiver funcionando normalmente. Apenas quando a máquina pára devido a uma situação anormal é que ela recebe atenção humana. Como resultado, um trabalhador pode atender diversas máquinas, tornando possível reduzir o número de operadores e aumentar a eficiência da produção.” (OHNO, 1997)

No toyotismo (ANTUNES, 2008), a produção variada e diversificada existe para suprir o consumo. Esse modelo apresenta estoque mínimo da produção através da adoção do *just in time*<sup>5</sup>. Outras características do toyotismo são: aumento da quantidade de máquinas operadas por um único trabalhador, requerimento de uma força de trabalho multifuncional, execução do trabalho em equipe, reposição e atualização constante do maquinário para que novos produtos sejam produzidos.

Nas últimas décadas, particularmente a partir de 1980, o mundo do trabalho vivenciou uma situação fortemente crítica, intensificaram-se as transformações no processo produtivo, o que afetou diretamente a esfera educacional; principalmente a direcionada à formação profissional.

O termo qualificação adquire, hoje, uma nova configuração, uma vez que o mercado exige uma força de trabalho detentora de saberes mais holísticos. O deslocamento do conceito de qualificação para competências seria possível uma vez que acontece uma nova configuração nas formas de trabalho, redução ou fechamento de postos de trabalho e valorização da subjetividade do trabalhador.

Ramos (2005) e Deluiz (1995) colocam que a competência não substitui o conceito de qualificação. Para elas, o que há é um deslocamento conceitual, pois a competência tanto reforça quanto nega as dimensões existentes no conceito de qualificação. “Não obstante, a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras.” (RAMOS, 2005, p. 41)

Nesse paradigma o homem, enquanto trabalhador, é obrigado a aceitar o desemprego em massa e/ou estrutural, a falta de qualidade de vida e a contínua precarização do trabalho. O trabalho passa a ser algo abstrato para o homem, mesmo empregando sua força de trabalho na produção, o homem não percebe o que produziu, o trabalho assume o controle do homem. É o que Braverman expressa ao dizer que a massa humana está submetida ao processo de trabalho para os fins daqueles que a controlam mais que para qualquer fim geral de “humanidade” como tal. Ao adquirir assim forma concreta, o controle humano sobre o processo do trabalho converte-se no seu contrário, e vem a ser o controle do processo de trabalho. (BRAVERMAN, 1987, p. 167)

Dessa forma, presenciamos uma desumanizante alienação onde o trabalho ao mesmo que humaniza o homem, também o animaliza enquanto manifestação do trabalho alienado.

A alienação transforma a atividade espontânea no “trabalho forçado”, uma atividade que é um simples meio de obter fins essencialmente animais (comer, beber, procriar), e com isso “o animal se torna humano, e o humano, animal. Para piorar as coisas, mesmo essa forma alienada de atividade – necessária que é à mera sobrevivência – é com freqüência negada ao trabalhador, porque “o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções”. (MÉSZÁROS, 2006, p. 146)

Sendo assim, o trabalho constitui duas faces de uma mesma moeda: de um lado pode ser caracterizado como uma atividade humana auto-realizadora e do outro aliena o homem através da exploração da sua força de trabalho diminuindo, assim, o

valor humano. Para Mészáros (2006, p. 146), o trabalho, que deveria ser uma propriedade interna, ativa, do homem, se torna exterior ao trabalhador devido à alienação capitalista (“o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser [...] O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho”)

O chamado “modelo de competência” aparece nas empresas para orientar a formação da força de trabalho de acordo com a organização do trabalho adotado pela organização. Esse conceito é contraposto ao de qualificação profissional, mas tem conotações diferentes, na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade. (FERRETTI, 1997)

O modelo proposto pela qualificação propõe uma visão mais estática do mundo do trabalho, em que a trajetória profissional associa promoção ao aumento do conhecimento técnico e da responsabilidade com uma correspondente elevação da hierarquia salarial; o modelo de competência indica novos modos de produção, exige dinamicidade e, as formas de gestão do trabalho, fazem incidir sobre os próprios trabalhadores a responsabilidade por gerar condições de promoção.

Segundo Santos e Fidalgo (2007, p. 76)

até a década de 1980 foi possível a utilização de uma mão-de-obra com baixo nível de qualificação, os novos tempos estariam indicando a necessidade de uma forte elevação do nível de escolarização de modo a permitir que os trabalhadores acompanhem os processos de trabalho em contínua mutação.

Com as modificações advindas das transformações do sistema produtivo, a partir da década de 1980 (década caracterizada por um grande salto tecnológico), observa-se modificações no campo de formação e capacitação dos trabalhadores. A onda de inovações tecnológicas caracteriza o processo de reestruturação nas empresas brasileiras e no plano do trabalho, ocorre o deslocamento do conceito de qualificação em direção ao conceito de competência.

Mas, se por um lado a tecnologia aumenta a capacidade humana, por outro sacrifica indivíduos, criando bolsões de pobreza e colocando milhares à margem do processo produtivo. Marx coloca que ao mesmo tempo em que a tecnologia é uma

vitória do homem sobre a natureza ela contribui para sua dominação, exploração e expropriação:

A maquinaria, como instrumental que é, encurta o tempo de trabalho; facilita o trabalho; é uma vitória do homem sobre as forças naturais; aumenta a riqueza dos que realmente produzem; mas, com sua aplicação capitalista, gera resultados opostos: prolonga o tempo de trabalho, aumenta sua intensidade, escraviza o homem por meio das forças naturais, pauperiza os verdadeiros produtores. (MARX, 2010, p. 503)

Mészáros argumenta que mais importante do que saber se a ciência e a tecnologia são utilizadas para resolução dos nossos problemas, mas se seremos capazes de direcioná-las para a não perpetuação do atual modelo capitalista:

Argumentar que “ciência e tecnologia podem solucionar todos os nossos problemas a longo prazo” é muito pior do que acreditar em bruxas, já que tendenciosamente omite-se o devastador enraizamento social da ciência e da tecnologia atuais. Também nesse sentido, a questão central não se restringe a saber se empregamos ou não a ciência e a tecnologia com a finalidade de resolver nossos problemas – posto que é óbvio que devemos fazê-lo -, mas se seremos capazes ou não de redirecioná-las radicalmente, uma vez que hoje ambas estão estreitamente determinadas e circunscritas pela necessidade da perpetuação do processo de maximização dos lucros. (MÉSZÁROS, 2009, p. 53)

O trabalhador da indústria foi solicitado a deixar de ser um mero executor de tarefas parcializadas e a participar mais ativamente do conjunto da produção. Assim, diante dessas mudanças, compreender o termo competência é tarefa importante para entender o novo paradigma que orienta a formação de trabalhadores nesta etapa do capitalismo.

Com a competência tomam lugar o saber-fazer proveniente da experiência, os registros provenientes da história individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação. Enfim, fundamentada sobre a valorização da implicação subjetiva no conhecimento, ela desloca a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos dos trabalhadores. (RAMOS, 2006, p. 66)

Gonzales (*apud* SOARES, 1997) aponta que a noção de competência, sendo mais abrangente do que a de qualificação, envolve tanto a experiência adquirida na vida e no trabalho quanto o conhecimento formal adquirido na escola. E, diferentemente da qualificação, a qual envolve um processo preciso e terminal, a aquisição de competências é complexa, longa e pressupõe uma ampla base de

educação geral. A autora considera ainda que, atualmente, uma formação de qualidade para os trabalhadores não deve se restringir a atender somente às exigências do mercado, mas deve ser suficientemente inovadora para influenciá-lo.

Acontece uma valorização do conhecimento tácito, aquele relacionado com a intuição e que não pode ser explicado. Nesse tipo de conhecimento o importante é o saber-fazer (experiências) e o saber-ser. Seu foco está no comportamento, no que o trabalhador traz dentro de si e, que muitas vezes, não é capaz de externá-lo ou passá-lo adiante, consegue somente colocá-lo em prática na sua rotina de trabalho. O conhecimento tácito é de difícil explicação e formulação até para quem o possui. Hoje, tornou-se comum encontrarmos trabalhadores em postos de trabalho que nada tem a ver com sua formação técnica, mas que por apresentarem determinadas características subjetivas conseguem desempenhar com êxito sua função.

De acordo com Lucena (2010, p. 34) há que se ter cuidado com a utilização do conhecimento tácito, pois

quando problematizamos a relevância do conhecimento tácito, verificamos suas preocupações girarem em torno apenas da contínua produtividade, uma divisão social do trabalho que não rompe com a lógica alienante do trabalho e se apresenta dentro das fronteiras do positivismo durkheimiano. Isso se explica pela distinção entre a teoria e a prática, a ação e a execução, o saber e o fazer. Essa concepção aponta o conhecimento tácito nas fronteiras do "fazer despolitizado": uma valorização positivista da função social que tem suas bases em uma noção de "experiência profissional despolitizada".

[...]

É um lembrete do fazer ao saber, pois aponta a dependência e os limites do trabalho morto em relação ao trabalho vivo, afirmando, assim, que os homens são essenciais no trabalho. Ele existe independente da escola formal, pois se constrói de uma forma empírica, através de um processo histórico que se consolida a partir da relação entre o homem e a máquina. (LUCENA, 2010, p. 35 e 36).

O processo de produção orientado de acordo com a demanda, e não mais com a oferta de produtos e serviços, exigiu modificações rápidas na forma de organizar o trabalho de modo a obter respostas ágeis dos trabalhadores na lida com as novas condições de produção. As novas tecnologias físicas, de base microeletrônica, passaram a demandar, para sua potenciação, trabalhadores que pudessem explorar suas várias possibilidades. As novas tecnologias organizacionais, baseadas nos critérios de flexibilidade e integração da produção, precisavam de trabalhadores multifuncionais, criativos, com capacidade de comunicação e capazes

de manter altos níveis de produtividade, principalmente diante de situações que se modificam rapidamente. As novas condições de realização do trabalho requeriam, portanto, um trabalhador que pudesse se manter produtivo, mesmo em condições de trabalho que se alteram com grande frequência.

Portanto, com a mudança do conceito de qualificação para competência, não se trata mais de uma qualificação formal/ qualificação para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho, mas da qualificação real, ou seja, novas formas de organização do trabalho requerem dos trabalhadores procedimentos cada vez mais coletivos, além do domínio de conteúdos e de metodologias que possibilitem a resolução de problemas novos de modo original (KUENZER, 2000).

Esse novo modelo pautado nas competências, provoca reviravoltas nas agências de formação profissional, e segundo Ferreti (1997, p.234)

as fortes demandas por qualificação atualizada e contínua, destinada a um contingente maior de trabalhadores e não apenas aos ocupantes de postos-chave e, ao mesmo tempo, articulada com a introdução de inovações tecnológicas, têm conduzido as agências a promover uma alteração de porte na oferta de modalidades de capacitação, “mudando a ênfase da formação inicial [para] a formação complementar, a qual inclui cursos de especialização, atualização e complementação”.

Ainda segundo esse autor, algumas das transformações mais significativas dizem respeito à progressiva extinção da modalidade de aprendizagem, à concentração de esforços na formação de técnicos, à instalação de cursos de curta duração e ao investimento em atividades de assessoria técnica a empresas.

É a posse das características inerentes ao modelo de competências que vai dizer que capacitação precisa o trabalhador para cada situação, quantidade e por quanto tempo, tendo como objetivos racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho às demandas do sistema produtivo.

Ferreti atribui ao capital o interesse em incutir nos sujeitos a valorização do mérito individual, a mudança, a flexibilidade, a insatisfação “saudável” com o nível de aperfeiçoamento conseguido e a competição.

Assim, aos ganhos para a empresa decorrentes da utilização de tais atributos na produção de bens ou serviços, soma-se a transferência para o trabalhador da responsabilidade por sua contínua formação, sem o que será

visto como não identificado com os objetivos institucionais e, portanto, responsável pela sua própria demissão. (FERRETI, 2005, p. 112)

O trabalho passa a ser responsável não só pela sua demissão, mas também pela sua condição de manter-se empregado e útil ao mercado. Marx (2004, p.24) já observava esse tipo de precarização do trabalho.

Para Antunes (2008), a intensa precarização existente atualmente no mundo do trabalho demonstra um processo maior de heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora. Essa precarização inclui ainda: aumento significativo do trabalho assalariado, principalmente no setor de serviços; diminuição da classe operária industrial tradicional; aumento da força de trabalho feminino (heterogeneização do trabalho); grande expansão do trabalho parcial, temporário e subcontratado; aumento da terceirização dos serviços e ainda ampliação do desemprego estrutural<sup>6</sup>.

A educação tende a adaptar-se ao referencial da flexibilização e da globalização estando diretamente ligada às necessidades do setor produtivo, no que diz respeito à formação do trabalhador. Ela acaba por repetir as relações de dominação e submissão existentes no modo capitalista.

Entende-se, pois, que a educação ainda se revela, no século XXI, restrita a um papel compensatório, mostrando-se – num momento marcado por incertezas, por diversas formas de precarização das condições de existência e por fortes processos de exclusão –, sob uma forma ideológica de “novo tipo”, que constrói uma nova sociabilidade, moldada pela lógica mercantil e que coloca sobre os indivíduos a responsabilidade pelo alcance de melhor qualidade de vida. (FRANÇA, 2008, p. 172)

A busca desenfreada por cursos de capacitação, a necessidade constante de realização de novos cursos e o investimento frequente no aperfeiçoamento dos conhecimentos técnicos, demonstra que o trabalhador enxerga nos processos educativos uma forma de melhora da renda e equalização social. Para Schultz *apud* Frigotto (2001), “o componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção.”

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho demonstram também como valores e concepções da classe dominante, são moldados e implantados com intensidade em milhões de consciências.

A seguir analisaremos como as mudanças no mundo do trabalho requerem novas demandas de educação, principalmente no que tange à formação profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O mercado de trabalho conta hoje com uma classe trabalhadora bastante heterogênea, complexa e diversa. Não podemos nos esquecer que nossa força de trabalho encontra-se dividida em trabalhadores qualificados e desqualificados presentes no mercado formal e informal. São milhões de brasileiros divididos entre negros, brancos, jovens, velhos, homens e mulheres; todos em busca de oportunidades para demonstrarem seu valor perante a sociedade.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho demonstram também como valores e concepções da classe dominante, são moldados e implantados com intensidade em milhões de consciências.

Se por um lado a tecnologia aumenta a capacidade humana, por outro sacrifica indivíduos, criando bolsões de pobreza e colocando milhares à margem do processo produtivo.

É certo que as mudanças estão aí e o Brasil não pode ficar aquém dessas transformações. Faz-se necessário entender o processo de reestruturação produtiva e como o trabalhador se insere nesse contexto para compreender e definir como a educação profissional, poderá contribuir para a formação desse novo perfil de força de trabalho.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 13. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

AZEREDO, Beatriz. *Políticas Públicas de Emprego: a experiência brasileira*. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, v. 1. 1998. (Coleção Teses & Pesquisas)

BIHR, Alain. *Da grande noite à alternativa*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. 284p.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DELUIZ, Neise. *Formação do trabalhador: produtividade e cidadania*. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

FERREIRA, Cândido Guerra. O fordismo, sua crise e o caso brasileiro. In: *Cadernos do CESIT/UNICAMP*, Campinas, n. 13, 1997.

FERRETI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. In: *Educação e Sociedade*. Ano XVIII, n. 59, ago./ 1997.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. *Educação Profissional e a lógica das competências*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FORD, Henry. *Minha vida e minha obra*. Trad. Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: Brand, s/d.

FRANÇA, Robson Luiz de. O trabalhão como princípio da dignidade da pessoa humana: Estado, educação e cidadania. In: LUCENA, Carlos (org). *Capitalismo, Estado e Educação*. Campinas: Alínea, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

HIRATA, Helena. *Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos*. In: Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competência. CIET/SENAI/CNI, Rio de Janeiro, nov. 96.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, C. J. et al. (org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p.124-138.

KUENZER, Acácia Z. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

KUENZER, Acácia Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. In: *Boletim Técnico do SENAC*. SENAC: Rio de Janeiro, v.25, n.2, maio/ago., 1999b.

KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez. 6. ed., 2002b.

MACHADO, Lucília. Educação Básica, empregabilidade e competência. In: *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte: UFMG, n. 3, jan./jul. 1998.

MARX, K. & ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. São Paulo: CHED, 1980.

MARX, Karl. *Manifesto do partido comunista*. Rio de Janeiro: Global, 1986. 45p.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004. 191p.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. vol. I. 571p.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 115 – 192.

OHNO, Taiichi. *O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala*. Porto Alegre: BOOKMAN., 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 3. ed., 2006.

SOARES, R. D. Concepção socialista da educação e atuais paradigmas de qualificação para o trabalho: notas introdutórias. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 58, p. 142-155, abril/1997.

TAYLOR, Frederick. *Princípios da Administração Científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

\* Mestra em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (2003) e pós-graduada *lato sensu* em Docência do Ensino Superior (FUNORTE) e Administração de Sistemas de Informação (UFLA).

<sup>1</sup> No Brasil, o taylorismo/fordismo teve seu declínio a partir da década de 1980.

<sup>2</sup> Nesse período destaca-se a criação do chamado Sistema “S” hoje, composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Sest/Senat). Essas instituições são responsáveis, até hoje, pela formação e capacitação profissional e de formação social.

Vale destacar que desde sua criação até o final da década de oitenta os trabalhadores formados pelo Sistema “S” eram capacitados pelo chamado modelo de qualificação com características do modelo *taylorista/fordista* de organização e gestão do trabalho. A partir das mudanças de reestruturação produtiva, iniciada na década de 1980 e acelerada na década de 1990, esses centros de formação viram-se diante de uma nova realidade para a formação da força de trabalho, o que causou mudanças nos seus procedimentos de ensino. Isso será esclarecido no decorrer desse trabalho.

<sup>3</sup> Para Kuenzer (2002) a parcialização do trabalho gera a desqualificação do trabalhador promovida pelo capital. Se antes, como artesão o trabalhador necessitava de anos para conhecer profundamente e dominar seu trabalho, agora necessita apenas dominar uma tarefa parcial de um processo produtivo que é bem mais extenso e complexo.

<sup>4</sup> Taiichi Ohno (1912 – 1990) é considerado o criador do Sistema Toyota de Produção e o pai do Sistema Kanban.

<sup>5</sup> Sistema de administração da produção que determina que nada deve ser produzido, transportado ou comprado antes da hora exata, ou seja fabrica-se o que, quando e na quantidade solicitada pelo mercado consumidor. Ao reduzir estoques e custos decorrentes da produção economiza-se tempo e capital.

<sup>6</sup>

O desemprego estrutural verifica-se quando o número de desempregados é superior ao número de colaboradores que o mercado quer contratar e esse excesso de oferta de trabalhadores não é temporário. O desemprego estrutural resulta das mudanças da estrutura da economia. O desemprego causado pelas novas tecnologias, como a robótica e a informática, recebe o nome de desemprego estrutural. Ele não é resultado de uma crise econômica, e sim das novas formas de organização do trabalho e da produção. Tanto os países ricos quanto os pobres são afetados pelo desemprego estrutural, um dos graves problemas de nossos dias.

ENVIADO EM: 14.10. 2011

APROVADO EM: 21.11. 2011

## IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PATOS DE MINAS/MG EM 2011

### PUBLIC POLICY IMPACTS OF WORKER EDUCATION NETWORK OF STATE SCHOOL OF PATOS DE MINAS / MG 2011

Rosana Mendes Maciel\*

Fabiane Santana Previtali\*\*

#### RESUMO

O presente trabalho consiste na concretização de uma pesquisa de Mestrado, pertencente ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa intitulada “Políticas e Gestão em Educação”. Trata-se do trabalho realizado através de leituras, debates e reflexões desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade – GPTES e conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. O estudo discute a reestruturação produtiva na esfera educacional e seus impactos no trabalho docente da rede pública estadual de Minas Gerais, a partir de 1990 quando se intensificam as reformas educacionais no Brasil, particularmente em Minas Gerais. O estudo inclui revisão de literatura, análise de documentos e pesquisa empírica na forma de estudo de caso. Tais reflexões estão fundamentadas em uma pesquisa empírica, realizada no município de Patos de Minas/MG. A pesquisa foi desenvolvida através da discussão teórica acerca da articulação dialética entre educação e trabalho, demonstrando também as modificações ocorridas com o processo de reestruturação produtiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Básica - Trabalho Docente - Reestruturação Produtiva.

#### ABSTRACT

This work is the realization of a Master's Degree research, belonging to the Postgraduate studies in Education at the Federal University of Uberlândia, in the line of survey entitled "Policies and Management in Education." This is the work done through readings, discussions and reflections developed in the Research, Labor, Education and Society Group – GPTES and have the support of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel - CAPES. The study discusses the restructuring of production in the educational sphere and its impact on teaching the public state of Minas Gerais, since 1990 when they intensify the education reforms in Brazil, particularly in Minas Gerais. The study includes literature reviews, analysis of documents and empirical research in the form of case study. Such reflections are grounded in empirical, research conducted in the city of Patos de Minas / MG. The survey was developed through a theoretical discussion about

the dialectical link between education and work, also showing the changes that occurred with the restructuring process.

**KEYWORDS:** Basic Education - Teaching - Productive Restructuring.

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo insere-se no âmbito das investigações sobre políticas e gestão em Educação e tem como temática a reestruturação produtiva na Educação, particularmente as reformas educacionais na educação básica a partir da década de 1990 e seus impactos sobre o trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas – MG.

Sendo assim, o objetivo geral desse trabalho é analisar a reestruturação produtiva, particularmente as reformas educacionais e seus impactos no trabalho docente da rede pública estadual de Minas Gerais, a partir de 1990 quando se intensificam as reformas educacionais no Brasil e em Minas Gerais. Para tanto, buscase contextualizar a reestruturação da educação e do trabalho docente no cenário de mundialização do capital, especialmente no âmbito nacional, face às reformas educacionais dos anos 1990, o estudo inclui revisão de literatura, análise de documentos de órgãos responsáveis por deliberar sobre políticas públicas educacionais no Brasil.

Realizou-se ainda uma pesquisa empírica sobre a temática junto ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – SindUTE da cidade de Patos de Minas/MG. Foram realizadas entrevistas com três membros da diretoria do sindicato no 2º semestre de 2011.

O estudo bibliográfico envolveu a discussão sobre a temática do capitalismo, inserida no conceito histórico da reestruturação produtiva do mundo do trabalho frente à reconfiguração do cenário político mundial. O estudo bibliográfico analisou os periódicos de maior relevância na área em articulação com a atual literatura referente à temática abordada, com fundamentos tanto no pensamento clássico ou interpretações do desenvolvimento brasileiro.

Por fim, foram realizadas entrevistas com três membros da diretoria do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SindUTE/MG na

cidade de Patos de Minas para análise comparativa entre a literatura existente sobre a temática e o discurso do SindUTE/MG.

As entrevistas foram norteadas por questões fechadas e semi-abertas, de forma a compreender-se como o sindicato que representa os professores da rede estadual, analisa a reestruturação produtiva na educação e seus impactos no trabalho docente, bem como a sua função política em relação a esse processo.

De posse dos referenciais teóricos e documentos legais, foi realizado um confronto e análise de todos os dados encontrados no desenvolvimento da pesquisa.

Para a análise das entrevistas semi-estruturadas, foi verificada a frequência das respostas apresentadas, bem como uma análise crítica do conteúdo dessas respostas. As perguntas das entrevistas destinadas aos membros do SindiUTE foram construídas objetivando fornecer um diagnóstico da situação vivenciada pelos professores frente às políticas públicas de caráter neoliberal em âmbito nacional e estadual.

## **AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NOS ANOS 1990**

Há na literatura uma significativa problematização sobre políticas educacionais e reformas de ensino que discutem os impactos da globalização econômica e da hegemonia política do neoliberalismo sobre a educação brasileira.

Esses estudos tendem a vincular as transformações em curso no campo educacional e no trabalho docente à emergência no pós-guerra de uma nova ordem econômica internacional que altera profundamente os processos econômicos e as relações de trabalho, mas também o campo da cultura e os modos de existência e subjetividade dos indivíduos e grupos sociais.

Segundo Kuenzer (1997):

Embora não sejam a principal causa, os avanços da ciência e da tecnologia, resultantes do investimento do grande capital e dos Estados Nacionais, passam a ser estruturalmente constituintes do novo modo de acumulação, contribuindo desta forma para o desemprego não apenas porque os investimentos geram poucos postos, mas também porque os geram no setor mais dinâmico, que não por acaso vem sistematicamente substituindo a força de trabalho pela tecnologia,

como estratégia de competitividade e imperativo de sobrevivência das grandes empresas no âmbito da internacionalização.(KUENZER, 1997, s/p)

No caso específico das políticas educacionais, a ênfase da reforma foi originar autonomia administrativa, financeira e pedagógica para as escolas, com o objetivo de possibilitar sua gestão por meio da participação dos seus professores e funcionários, pais e alunos. Esses objetivos vão de encontro aos interesses clientelistas, na medida em que a educação surge, historicamente, entre as políticas utilizadas com finalidades eleitorais pelo Estado.

Nogueira discorrendo sobre a reforma afirma que

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista. (NOGUEIRA, 2003, p. 22).

No processo das reformas, o governo atribui um valor específico à educação pelo seu ressignificado de valores específicos do capitalismo para ajustamento da educação às demandas do mercado, diante de estratégias que buscam adequar a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos para manter as condições de acumulação capitalista.

No aspecto destas políticas, o processo de flexibilização das instituições formadoras de docentes, assim como do perfil destes profissionais, apresentou ações estratégicas para adequá-los às novas necessidades do mercado de trabalho no atual estágio de racionalidade técnico-científica dos processos profissionais. Ressalta-se, que essencialmente todo o processo de reforma do Estado, que busca a realização de uma política de ajuste estrutural e da estabilidade econômica, insere-se a reforma educacional brasileira (LEHER, 1998).

As reformas educacionais ocorridas a nível mundial nos anos de 1990 e com as modificações contínuas nesse novo milênio procuram traduzir as demandas postas pela lógica capitalista. Assim, as reformas praticadas nos últimos anos surgem dos

princípios de alterações econômicas designadas pela globalização, o que exige maior eficiência e produtividade dos trabalhadores com a finalidade de adaptação às exigências do mercado. É importante ressaltar que as reformas se apresentam politicamente bem definidas e incluem a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os fundamentos teóricos a serem seguidos e o modelo de gestão a ser aplicado. Malanchen e Vieira (2006) afirmam que

É nesse contexto que os órgãos governamentais brasileiros evidenciam a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da conseqüente mudança do mundo do trabalho apregoado pelos princípios de flexibilidade e eficiência. Desse modo, o Estado regulador e avaliador têm intervenido na questão, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas. (MALANCHEN & VIEIRA, 2006, p.6)

Por meio de recomendações vindas de documentos dos organismos internacionais, os órgãos responsáveis, promulgaram a reformulação da política educacional brasileira e na América Latina que demonstra os seguintes pressupostos: a ampliação de acesso à educação básica, a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos e a diversificação das fontes de financiamento deste nível de ensino. Esses pressupostos são apresentados como elementos significativos para a criação de uma pseudo-democratização e do crescimento da escolarização, escondendo dois fenômenos que ocorrem nos países periféricos: a aceleração da formação inicial e o processo de certificação em larga escala.

Inseridas nesse contexto, as reformas educacionais executadas no Brasil foram autenticadas por um discurso que atribuiu à crise da educação a ineficiência de aspectos específicos como gestão, má formação dos professores, currículos inadequados, falta de insumos, entre outros.

O governo brasileiro criou o consenso da importância da reforma educacional embasado nas críticas realizadas pelos organismos internacionais que demonstravam a ineficiência do Estado como principal responsável por gerir a Educação e o responsabilizaram pela crise do sistema educacional. O entendimento de que intervenção

do Estado prejudicava a concretização de uma educação de qualidade foi um dos aspectos mais defendidos pelas políticas de reforma.

As reformas educacionais dos anos de 1990 apresentaram como eixo principal a educação para a equidade social. Essa alteração de paradigma implica transformações fundamentais na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser uma ordem dos sistemas escolares a formação de indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é apresentada como requisito indispensável ao emprego regulamentado e formal, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel indispensável na condução de políticas sociais compensatórias com vistas à redução da pobreza.

Nos países economicamente dependentes como o Brasil, as racionalidades neoliberais na esfera educacional são objeto de intensas contestações, tendo os governos que recuar diante das dificuldades e dos embates que essas medidas na maioria das vezes suscitam, seja pela comunidade científica e dos sindicatos de professores e/ou pelas dificuldades que essas políticas enfrentam no momento de serem recontextualizadas no interior das instituições educacionais.

Dale (2004) permite compreender as relações fundamentais entre a necessidade de manter e fortalecer o sistema capitalista, as mudanças na economia mundial, as alterações nas políticas educacionais e a atuação decisiva dos organismos internacionais, que definem modelos curriculares atrelando financiamentos à adesão a suas orientações e abordagens em educação.

As reformas educacionais brasileiras apresentam como característica comum a “tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercados” sendo vista pelos governantes como uma possibilidade de ingresso no mercado capitalista mundial. (AZEVEDO, 2004, p.7-8).

De acordo com Oliveira (2004)

O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade. (OLIVEIRA, 2004, p.1132)

Na emblemática relação entre universalização e equidade, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, onde os 155 países participantes, dentre eles, o Brasil, firmaram o compromisso de universalizar o ensino fundamental em um prazo de dez anos.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos afirmou a tentativa de uma nova orientação da educação para a equidade social perante as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo. Para cumprir o compromisso de expandir a educação básica, estabelecido na Tailândia, os países economicamente dependentes tiveram que repensar estratégias de aumento do nível de atendimento às populações sem, contudo, elevar os investimentos na mesma proporção. A diminuição das desigualdades sociais deveria ser alcançada a partir da expansão da educação, que permitiria às pessoas em situação vulnerável encontrar novos caminhos para a sua sobrevivência (CARNOY, 1992).

Para acompanhar as tendências neoliberais mundiais, o governo de Fernando Henrique Cardoso, criou o Planejamento Político-Estratégico do Ministério de Educação e Cultura – MEC, com a finalidade de orientar as reformas educacionais. (SILVA JÚNIOR, 2002).

Entre as metas desse documento estão a descentralização da administração das verbas federais, elaborações do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores, entre outros. Nesse contexto iniciou-se uma ampla reforma educacional, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996. Sob a óptica da LDB 9.394/96 surgiram as denominadas reformas educacionais dos anos 1990, sob a perspectiva de projetar as políticas educacionais nos moldes neoliberais. A educação passa a ser inserida em um contexto de empregabilidade, com a noção de equidade, e não mais de igualdade. A educação passa a ser orientada “para todos” (OLIVEIRA, 2004),

Com o objetivo de regulamentar a formação de professores, foram aprovadas em 2002 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica. Nessas diretrizes, Silva (2007) aponta que o eixo da formação docente passa a ser o que e o como ensinar, privilegiando as dimensões técnica e praticista do trabalho docente e proporcionando uma reprodução maciça de profissionais exclusivos para o mercado de trabalho. (SILVA, 2007)

Neste processo, muitos professores perdem a identidade como classe trabalhadora, os quais aderem ao projeto político burguês, transmitindo os conceitos de empreendedorismo, competitividade, inteligência emocional, polivalência, com uma formação que conduz à articulação entre competência e compromisso, e promove assim a precarização na formação dos professores. A fragmentação é utilizada também para que o professor não se sinta pertencente a uma categoria. Através da divisão das especialidades - administrador, supervisor, orientador, coordenador – o trabalhador docente não se identifica mais como professor, e trabalhando em diversas escolas, não se identifica nem com a escola em que trabalha, nem com os problemas da mesma. De acordo com Adami *et al* (2006)

Todavia esta divisão do trabalho escolar tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho, e não na divisão técnica do trabalho. Porém, percebe-se a compreensão e o interesse que a classe dominante tem em relação à escola, quando considera que compete a ela dar uma formação que possibilite o manuseio das máquinas que serão utilizadas nos mercados de trabalho e de consumo. (ADAMI ET AL, 2006, p.247)

A função da escola passa a ser a de instruir as pessoas com algum de conhecimento – informações úteis para que seja possível realizarem suas tarefas, mas não com o conhecimento do processo produtivo em sua totalidade, pois se o trabalhador tiver acesso a uma educação mais complexa, poderá perceber sua condição de explorado.

Nagel (2001, p. 5), embasado no materialismo histórico contribui nessa compreensão ao escrever:

O planejamento internacional para o desenvolvimento da sociedade capitalista implica não só em generalizar o conhecimento para todos os países do globo como em selecionar o conhecimento que pode ou deve ser adquirido pelos indivíduos de países “em desenvolvimento”. Limitando o saber dos cidadãos de segunda classe”, assegurando uma valorização desmedida à informação, sem interesse em estimular o conhecimento, quer como processo mental, quer como saber sistematizado, uma nova forma de exclusão é garantida sob a capa de uma ideologia igualitária. E,

nessa modernidade, a maioria dos cidadãos, sem luta, sem oposição e sem contestação, pode ser incluída, porque já vem perdendo, gradativa, mas aceleradamente, a capacidade de formular problemas.(NAGEL, 2001, p.5)

Esse novo modelo de formação de professores colaborou para a precarização da formação docente, desvalorizando as dimensões políticas e éticas da formação e apresenta um retrocesso à luta dos educadores pela melhoria da qualidade educacional do país. (BRITO, 2008). Outro aspecto importante a ser observado relaciona-se ao processo de avaliação escolar, aprovado na LDB 9394/96, o que demonstra a forte preocupação com o controle de resultados.

A LDB 9.394/96 aprovou criação de um fundo para o financiamento da educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério – FUNDEF, que proporcionou uma forma de descentralização, distribuindo as competências frente à educação para os estados e municípios. (AUGUSTO, 2004).

A LDB 9394/96, além de instituir a municipalização do ensino, ampliou as atribuições docentes, nas quais os professores passaram a se preocupar, além das questões relativas ao ensino-aprendizagem, com as atividades de gestão, planejamento, assistência e acompanhamento e integração escola-família-comunidade. A nova LDB modificou a organização escolar, com ampliação de 180 para 200 dias letivos, avaliação do aluno pelo rendimento escolar, participação da comunidade. Essas mudanças repercutiram diretamente no trabalho do professor, com o aumento de tarefas durante a jornada de trabalho e aumento das responsabilidades de decisão na comunidade escolar.

De acordo com Silva (2007)

Sob pontos de vista divergentes e variados enfoques teóricos e metodológico, a literatura educacional aponta em quase uníssono que o trabalho docente está passando por mudanças. Estudos nos indicam que estas se referem, essencialmente, a preocupações em torno da formação de professores e da qualidade da educação e a ações de precarização e flexibilização do trabalho, envolvidos na crise do Estado sob hegemonia neoliberal. (SILVA, 2007, p.1)

Miranda (2006) faz uma reflexão sobre a redução do grau de autonomia do professor, através da ampliação da jornada de trabalho, do rebaixamento do nível de qualificação e da flexibilização do trabalho docente. Portanto, a reestruturação produtiva modificou a forma de trabalho docente, através de mecanismos de profissionalização - precarização do trabalho docente, como estratégia imposta pelo neoliberalismo.

Inserida no contexto de acumulação flexível sob a ótica neoliberal do capitalismo, as reformas educacionais aparecem como uma “tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercados”. (AZEVEDO, 2004, p.9).

A ótica neoliberal no contexto educacional estimula uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte dos professores, que, aliada à deterioração dos salários e das condições de trabalho, vem contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos.

O modelo de gestão escolar implementado passa a ser baseado na junção de formas de planejamento e controle central na organização de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Essas estratégias possibilitam a organização local como o complemento orçamentário com recursos de parcerias e da comunidade envolvida. A equidade far-se-ia presente principalmente nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos.

As políticas educacionais dos anos de 1990 são entendidas como discursos e dispositivos de uma mentalidade neoliberal, que fornecem uma série de ordenamento separam a organização dos currículos e do ensino e criam um campo de possibilidades para a ação dos professores e de outros agentes educacionais. A averiguação de que as alterações mais recentes na organização escolar demonstram uma maior flexibilidade, tanto nos processos avaliativos quanto nas estruturas curriculares, surge a idéia do aparecimento de novos padrões organizacionais também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes.

As reformas educacionais brasileiras apresentam como característica comum a “tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercados sendo vista pelos

governantes como uma possibilidade de ingresso no mercado capitalista mundial”. (AZEVEDO, 2004, p.7-8)

Entre as metas desse documento estão a “descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação à distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 34).

Esse novo modelo de formação de professores colaborou para a precarização da formação docente, desvalorizando as dimensões políticas e éticas da formação e apresentando um retrocesso à luta dos educadores pela melhoria da qualidade educacional do país. (BRITO, 2008).

Nesse contexto, é possível observar nesse período um duplo enfoque nas reformas educacionais: a educação voltada à formação para o trabalho e a educação pautada na gestão ou disciplina da pobreza.

Segundo Garcia e Anadon (2009), entre os aspectos e as mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores podem-se destacar

a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes. Essas estratégias estão deslocando, em parte, formas de controle do trabalho docente que predominaram na organização curricular da década de 1970, baseadas na vigilância e supervisão direta dos professores pelos chamados especialistas da educação e na demanda intensa de trabalho burocrático para prestação de contas do ensino. (GARCIA, ANADON, 2009, p.67)

De acordo com Enguita (1991), a urbanização e a expansão do ensino público e privado, e a conseqüente hierarquização da organização escolar, com a figura do diretor e dos especialistas educacionais, resultaram numa redução da autonomia docente no processo educacional. A padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professor no

resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar.

A crescente desqualificação e fragmentação do seu trabalho, a “popularização” do ato de ensinar, o desprestígio social da ocupação, a baixa remuneração e a presença dos especialistas na escola são fatores que induzem a categoria à sua proletarização. Nesses trabalhos, a proletarização é analisada a partir das implicações do capitalismo sobre as especificidades do trabalho do professor em seu fazer pedagógico e as conseqüências deste movimento na autonomia e no controle do professor em relação ao seu trabalho.

O entendimento das reformas educacionais como dispositivos de recomposição dos mecanismos de regulação social no interior dos aparatos educacionais e escolares, e de instituição de novas racionalidades de governo dos diferentes agentes educacionais, como os professores, é o horizonte conceitual da análise dessa pesquisa. As políticas educacionais dos anos de 1990 são entendidas como discursos e dispositivos de uma mentalidade neoliberal, que fornecem uma série de ordenamento separam a organização dos currículos e do ensino e criam um campo de possibilidades para a ação dos professores e de outros agentes educacionais. A averiguação de que as alterações mais recentes na organização escolar demonstram uma maior flexibilidade, tanto nos processos avaliativos quanto nas estruturas curriculares, surge a ideia do aparecimento de novos padrões organizacionais também no trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes.

## **A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE EM MINAS GERAIS**

Buscou-se de entrevista semi-estruturada realizada com 3 membros do SindiUTE – Patos de Minas/MG compreender a representação dos sujeitos entrevistados sobre a natureza do trabalho docente antes e depois das reformas educacionais dos anos 1990. As entrevistadas colocaram que os professores ainda têm vontade de ensinar, de fazer o trabalho bem feito, mas, pela necessidade de lecionar em mais de uma escola, falta tempo para executar suas tarefas. Além do problema de indisciplina por parte dos alunos, da sobrecarga de trabalho e falta de material didático também são ressaltados.

Sobre as mudanças no perfil do professor dos anos 1990 e dos professores nos dias atuais, as entrevistadas afirmam que houve grande redução no nível de reconhecimento profissional por parte do Estado, e também que a formação acadêmica era melhor estruturada antes nos anos 1990.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação/MG (2011), a caracterização do trabalho docente em Minas Gerais a contratação dos professores passam por 3 categorias: professores efetivos, efetivados e designados. OS professores efetivos são os que entraram no Estado através de concurso público, o professor designado, entrou no Estado através da LC nº100, que amparou o professor efetivado, garantido seu cargo no Estado por tempo indeterminado e o professor designado, que trabalha com as vagas remanescentes das escolas e com contrato por tempo previamente estabelecido.

## **OS PROCESSOS DE PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Para ter conhecimento sobre os processos de precarização que os professores passam, foram abordadas questões sobre essa temática.

As entrevistadas definem precarização do trabalho docente como redução dos direitos dos professores e aumento das suas obrigações dentro e fora da sala de aula – atuando, às vezes, em funções que não são características da profissão docente.

Outro fator apontado quanto à precarização foi a política salarial implementada desde o governo de Aécio Neves (2002 -2010). A Entrevistada A coloca que o sindicato está lutando por um piso salarial nacional, que está na Constituição Federal de 1988.

A Lei Federal nº 11738 de 16 de julho de 2008 coloca o piso salarial nacional no valor de R\$ 1.187,14 e define que

Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.(LEI 11.738, de 16/07/2008, art.1º)

Atualmente, em Minas Gerais, no governo de Antônio Anastasia (2011- ) foi adotada uma nova política remuneratória para as carreiras dos servidores da Educação: é o sistema de remuneração de pagamento por subsídio. Nesse tipo de remuneração, todas as vantagens são incorporadas ao valor total pago, não existindo plano de carreira, conforme mostra o artigo 2º da Lei 11.738.

Segundo as entrevistadas, com o pagamento do subsídio, os professores não têm direitos de salário indireto como: serviço de transporte, creche, salário-família, vale alimentação, cesta básica de alimentos, auxílio estudo, vale transporte e auxílio creche. Os benefícios que os servidores públicos da educação recebem são o plano de saúde e assistência odontológica.

Segundo o sindicato, a política salarial adotada é a mesma para efetivos, efetivados e contratados, com os mesmos direitos e deveres para todas as categorias.

Quanto à intensificação do trabalho docente, o sindicato entende que essa intensificação ocorre devido ao acúmulo de trabalho em consonância com os baixos salários e a cobrança dos programas de controle de qualidade impostos pelo governo. Os professores vêem-se obrigados a trabalhar em mais de uma escola para conseguirem manter um salário digno. As entrevistadas colocam que existe uma cobrança excessiva por parte do Estado, com relação a resultados, e que o professor precisa trabalhar fora do horário de trabalho remunerado para conseguir cumprir com todas as obrigações que lhe são impostas- planejar aulas, elaborar e corrigir provas e estudar o conteúdo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa teve como foco as implicações das políticas públicas na reestruturação produtiva do mundo do trabalho dos professores na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, mais especificamente, da cidade de Patos de Minas/MG.

Para isso as reflexões levaram em consideração, sobretudo, as políticas públicas que orientam a reestruturação produtiva na esfera educacional e seus impactos no trabalho docente da rede pública estadual de Minas Gerais, a partir de 1990 quando se intensificam as reformas educacionais no Brasil e em Minas Gerais.

O trabalho docente encontra-se inserido no contexto dessas transformações advindas do neoliberalismo. Os professores têm sofrido relativa precarização nos aspectos relativos à empregabilidade.

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias vindas dos processos de reforma do Aparelho Estatal têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Foi realizada uma abordagem aprofundada sobre as reformas educacionais ocorridas nos anos 1990, com a promulgação da LDB 9394/96 que além de instituir a municipalização do ensino, aumentou as atribuições dos professores, nas quais os docentes passaram a se preocupar, além das questões relativas ao ensino/aprendizagem, com as atividades de gestão, planejamento, assistência e acompanhamento e integração escola-família-comunidade. Através dessa análise, foi possível perceber os indicativos do processo de precarização da função docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMI, A.S. et al. A formação do educador no movimento do capitalismo. In: *Educare et educare: Revista em educação*. V.1,.n.1, jan-jul 2006, p.245-250.

AUGUSTO, M.H.O.G. *Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais*. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2004.

AZEVEDO, J.M.L. *A educação como política pública*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRITO, L. H. P. F. *A educação na reestruturação produtiva do capital: um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na rede estadual de ensino de*

Minas Gerais (2003 – 2008).171f.Dissertação (Mestrado em Educação) – FAGEDUFU, Uberlândia, 2008.

CARNOY, M. *Razões para investir em educação básica*. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, maio-ago. 2004. p. 423-460.

ENGUIITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

GARCIA, M. M. A., ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 ago 2010.

KUENZER, A. Z. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da USP, SP, 1998.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MALANCHEN, J., VIEIRA, S. da R.. *A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente*. In: VI seminário da rede trado: regulação educacional e trabalho docente. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

MINAS GERAIS. *Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008*. In: Secretaria de estado da educação de Minas Gerais, 2011. Disponível em:< [http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nphbrs?d=NJMG&f=G&l=20&n=&p=1&r=1&u=http://www.almg.gov.br/njmg/chama\\_pesquisas.asp&SECT1=IMAGE&SECT2=THESOFF&SECT3=PLUROFF&SECT6=HITIMG&SECT7=LINKON&SECT8=DIRINJMG&SECT9=TODODOC&co1=E&co2=E&co3=E&co4=E&s1=Lei&s2=18975&s3=2010&s4=&s5](http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nphbrs?d=NJMG&f=G&l=20&n=&p=1&r=1&u=http://www.almg.gov.br/njmg/chama_pesquisas.asp&SECT1=IMAGE&SECT2=THESOFF&SECT3=PLUROFF&SECT6=HITIMG&SECT7=LINKON&SECT8=DIRINJMG&SECT9=TODODOC&co1=E&co2=E&co3=E&co4=E&s1=Lei&s2=18975&s3=2010&s4=&s5)> Acesso em 30 out 2011.

MIRANDA, K. *As transformações contemporâneas no trabalho docente: recuperação em sua natureza e seu processo de trabalho*. In: VI Simpósio da DERESTRADO. Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, 2006.

NAGEL, L. H.. *A sociedade do conhecimento no conhecimento dos educadores*. Texto aprovado e publicado nos Anais (em CD-ROM) do I Seminário Internacional de Educação. Cianorte: 2001. [Arquivo: SOCIEDconhecim]

NOGUEIRA, E. S. *Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)*. Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198 p.

OLIVEIRA, D.A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Educação & Sociedade. [online]. 2004, vol.25, n.89, pp. 1127-1144.

SILVA JÚNIOR, J.R. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, M. V. *Empresa e escola: Do discurso da sedução a uma relação complexa*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. PPGED/FACED/UFU. Bolsista CAPES, período: 2010-2011. Membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e Sociedade –GPTES.

\* Doutora em Ciências Sociais na Universidade Federal de Uberlândia; Professora do Programa de PósGraduação em Educação PPGED/FACED/UFU. Coordenadora do GPTES. Apoio Fapemig.

ENVIADO EM: 17.10. 2011

APROVADO EM: 18.11. 2011

## **CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS: DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL À VIVÊNCIA DA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO**

### **CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL IDENTITY: THE EXPERIENCE OF VOCATIONAL TRAINING IN THE LABOR MARKET INTEGRATION**

Patricia Whebber Souza de Oliveira\*

#### **RESUMO**

Este artigo trata do processo de construção de identidades profissionais no contexto da formação profissional à inserção no mercado de trabalho. Teve como base uma pesquisa qualitativa realizada numa instituição de formação profissional, com a participação de alunos e professores, cujo objetivo foi compreender os processos de socialização e construção de tipos identitários na trajetória de formação profissional à vivência de inserção no mercado de trabalho. Com o enfoque etnográfico e etnometodológico, buscou-se compreender a trajetória escolar e profissional (do início do curso à inserção no mercado de trabalho) através da observação-participante, entrevistas, questionários e análise documental. Como suporte teórico destacou-se as contribuições de Dubar (1997, 1998), com seu estudo de configurações identitárias. Os resultados demonstraram que os cursos contribuíram para construção de tipos identitários, principalmente da identidade para o trabalho. Esta, por sua vez, quando da vivência de trabalho, foi reconstruída em duas, nova identidade de empresa e nova identidade de ofício. Os tipos identitários encontrados se distinguiram em identidade em formação (trajetória escolar) e identidade em exercício (trajetória profissional).

**PALAVRAS-CHAVE:** Construção de Identidades – Identidades Profissionais – Formação Profissional

#### **ABSTRACT**

This article deals with the process of professional identity construction in the context of professional education into the labor market. It was based on a qualitative research conducted at an institution of professional education, with the participation of students and teachers, whose objective was to understand the processes of socialization and construction of identity types in the course of the professional education and experience of entering the labor market. With ethnographic and ethnomethodological approach, we sought to understand the educational and professional career (the course starts to move into the labor market) through participant observation, interviews, questionnaires and document analysis. As theoretical support highlighted the contributions of Dubar (1997, 1998) with his study of identity configurations. The results showed that the courses have contributed to the construction of identity types, especially the identity for the job. This, in turn, when the experience of work, was rebuilt in two, new corporate identity new occupation identity. The

identity types found have distinguished themselves in identity in formation (school performance) and identity in exercise (career).

**KEYWORDS:** Identity Construction – Professional Identity – Professional Education.

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho trata do processo de construção de identidades profissionais na formação profissional do indivíduo, dos tipos identitários resultantes e de sua continuidade ou ruptura quando da inserção no mercado de trabalho. Teve como base uma pesquisa realizada com alunos e professores de dois cursos, das áreas de turismo e beleza, numa instituição de formação profissional.

A organização do estudo está estruturado em cinco seções: as transformações na sociedade, organização social do trabalho e educação, socialização e construção de identidades profissionais; abordagem metodológica e trabalho de campo; análise e interpretação dos resultados e considerações finais.

## **AS TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE, ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO E EDUCAÇÃO**

As transformações ocorridas na Sociedade, caracterizada basicamente pela transição de uma sociedade industrial para pós-industrial, têm exigido uma maior reflexão sobre a organização social do trabalho, as exigências de novas competências e seus reflexos nas relações sociais e na formação identitária do sujeito.

Várias denominações são propostas para esta nova sociedade; como sociedades programadas (MAURICE, 1985); sociedade superindustrial (TOFFLER, 1970); sociedade pós-industrial (BELL *apud* DE MASI, 2000); sociedade global (IANNI, 1996), sociedade programada (TOURAINÉ, 1994). Na realidade, as diferentes nomenclaturas são postas em evidência para a compreensão de mudanças profundas que configuram novas características e condições sócio-históricas do desenvolvimento da humanidade.

A emergência do novo modelo de organização social do trabalho foi configurada sob uma relativa dimensão temporal e dentro de condições históricas, sociais e econômicas peculiares. Teve impacto significativo da base técnica e tecnológica do

próprio desenvolvimento da sociedade como um todo, dentro de uma configuração dialética.

Estas novas formas de organizar o trabalho humano vêm convergindo, apesar de diferentes configurações, para um modelo denominado “modelo de competências” (ZARIFIAN, 1999; PERRENOUD, 1999; FLEURY e FLEURY, 2000). Como ponto de convergência, o modelo de competência teve reflexo da reorganização do modo de produção e de organização do trabalho, que vem exigindo novos perfis do trabalhador, novos arranjos de gestão das organizações e novas formas de pensar a realidade social, do trabalho e da formação profissional.

A educação, neste novo contexto social e do trabalho, assume as responsabilidades e papéis, que vão além da transmissão e construção de conhecimentos teóricos e práticos, perfazendo uma responsabilidade maior na construção e no desenvolvimento de identidades, desde a educação básica a educação superior, além do desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipatória do trabalhador.

## **SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Ao longo de sua trajetória biográfica, o indivíduo passa por numerosos processos de socialização, que refletirá na sua capacidade de interagir com os outros num determinado contexto sócio-cultural.

Ressalta Kruppa (1994) a socialização, que ocorre da interação entre os indivíduos e a sociedade, configura-se como um processo em construção, tendo como agentes, o ser humano e o grupo social; neste processo, o indivíduo se aproxima da conduta do grupo, incorporando certos padrões sociais, e também age sobre o grupo, tendo possibilidade de modificá-lo. A socialização, neste sentido, é um processo permanente, passa a fazer parte do conjunto de experiências do indivíduo.

Postic (1995) considera que a socialização é um processo de aprendizagem de condutas pelo conhecimento que se tem das características das situações, das pessoas, das formas de ação que parecem apropriadas, além do uso nas relações com os outros; essas condutas são fruto da experiência de cada indivíduo.

Para Dubar (1997), o processo de socialização permite compreender a noção de identidade numa perspectiva sociológica restituída numa relação de identidade para si e identidade para o outro.

Hall (2001, p.7) defende que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” e introduz a noção de crise de identidade como um processo de mudança, deslocando estrutura e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência de estabilidade do mundo social.

Dubar (1997, p.239) menciona que as identidades estão em movimento e a dinâmica de desestruturação/estruturação pode, às vezes, a forma de “crise de identidade”, neste sentido apresenta quatro configurações identitárias baseadas em investigações empíricas francesas, realizadas ao longo dos anos 60 e 80. Para o autor (1997), as formas identitárias resultam da articulação entre a transação objetiva e subjetiva, caracterizam estados de continuidade ou ruptura entre a identidade herdada e visada no âmbito subjetivo, e estados de reconhecimento e não-reconhecimento social no âmbito objetivo, entre a identidade atribuída pelo outro e identidade incorporada para si, conforme demonstrado no quadro 1.

**QUADRO 1 – OS QUATRO PROCESSOS IDENTITÁRIOS TÍPICOS**

Transação objetiva				
Identidade para si	Identidade para outro	Reconhecimento	Não-reconhecimento	
	Continuidade	PROMOÇÃO (interna) <b>IDENTIDADE DE EMPRESA</b>	BLOQUEAMENTO (interno) <b>IDENTIDADE DE OFÍCIO</b>	
Transação o subjetiva	Ruptura	CONVERSÃO (externa) <b>IDENTIDADE DE REDE</b>	EXCLUSÃO (externa) <b>IDENTIDADE DE FORA-DO-TRABALHO</b>	

Fonte: Dubar, 1997, p.237.

Os processos identitários típicos anteriormente apresentam as seguintes características: 1) são enraizados na esfera socioprofissional, mas não se reduzem a identidades no trabalho; 2) definem trajetórias diferentes, mas não reduzidas a *habitus* de

classe; 3) envolvem categorias oficiais, posições nos espaços escolares e socioprofissionais, mas não se resumem a categorias sociais; 4) são intensamente vividas pelos indivíduos tanto em termos de definição de si com de rotulagens feitas por outros (DUBAR, 1997).

## **ABORDAGEM METODOLÓGICA E TRABALHO DE CAMPO**

O estudo configura-se sob abordagem etnográfica, caracterizada pela descrição detalhada das percepções, atitudes e comportamentos dos sujeitos, atores sociais, conscientes da realidade cotidiana, com base nas suas vivências interiores, considerando, entretanto a participação do pesquisador, sua compreensão da realidade estudada e o contexto social e educacional onde estão inseridos, expandindo o estudo para um nível macrosocial.

Coulon (1995, p.49) ressalta que o ator social comum é constrangido apreender os níveis macro e micro, simultaneamente na sua vida cotidiana. Assim, propõe a etnografia semiológica, designada posterior etnometodologia (GARFINKEL *apud* COULON, 1995) que não se limita a simples descrição dos fatos, mas apreensão dos sentidos, que lhes serão atribuídos com base num pressuposto hermenêutico.

Ferreira (2000) sugere que na prática cotidiana, o pesquisador etnográfico deve reconhecer um ciclo próprio deste tipo de pesquisa. Neste sentido, considera duas dimensões concomitantes: o percurso vivenciado pelo pesquisador (prática pessoal) e a epistemologia (teoria do conhecimento).

O estudo procurou estudar os fenômenos dentro do contexto escolar e pedagógico numa dimensão integrada e a partir dos atores envolvidos com a situação real e que deste envolvimento tiram suas próprias percepções e interpretações.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram: entrevistas semi-estruturadas com 11 alunos durante e após os cursos, e questionários com os 04 professores e 33 alunos, antes, durante e depois da realização dos cursos observação participante, caracterizada pela presença do pesquisador no contexto organizacional, escolar e pedagógico, procurando ver o mundo através dos olhos dos sujeitos cuja análise é consolidada através de rubricas ou categorias de análise, descrevendo as principais falas e representações dos sujeitos envolvidos no processo.

Basicamente, estes procedimentos apresentam em comum a participação do

sujeito e do pesquisador de forma ativa sem a prévia e rígida padronização dos dados a serem coletados.

Os procedimentos metodológicos, em especial o trabalho de campo, seguiram todos os preceitos da abordagem qualitativa, numa dimensão ética e política, respeitando o direito a participação dos sujeitos e reconhecendo sua importância no contexto da pesquisa.

A análise dos dados coletados foi iniciada pela representação do contexto organizacional, para depois, identificar os elementos constitutivos de cada curso, o contexto pedagógico, a proposta e o desenho curricular. Em seguida, o foco da análise se direcionou para os cursos propriamente ditos, com a representação da percepção do aluno e do professor. Ressalta-se que estas representações foram constituídas de forma temporal, no início, no final e após a realização dos referidos cursos. Ainda neste enfoque, procuraram-se os principais elementos da ação pedagógica que possam justificar as representações anteriormente identificadas.

Além da participação no contexto escolar e pedagógico, foram realizados questionários com todos os alunos ao início e término dos cursos, respectivamente 18 e 10 para o curso da área de Turismo e 15 e 12 para o curso da área de Beleza; com os professores, foram realizados 04 questionários respectivamente. Após o término do curso, mediante a busca de inserção no mercado, foram entrevistados 06 alunos do primeiro curso e 05 de do segundo Além das entrevistas com uma parte dos alunos durante e ao término dos cursos, perfazendo um total de 09 entrevistas para ambos os cursos.

Cabe ressaltar que a coleta e o tratamento dos dados se tornam um processo contínuo paralelo à análise e interpretação dos dados. À medida que o pesquisador interage com os sujeitos, reformula as questões norteadoras iniciais e o processo se autoregula numa dinâmica própria e peculiar. Os dados obtidos foram tratados através da técnica de análise de conteúdo, objetivando contribuir para maior clareza no entendimento das falas dos sujeitos, ora atores sociais, envolvidos no estudo.

## **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS CONTEXTO PEDAGÓGICO, SUJEITOS E CONSEQUÊNCIAS**

O curso da área de turismo era estruturado sob a forma de módulos de acordo com a proposta de uma formação profissional baseada na noção de competências. Apesar de resultados da aprendizagem voltados para o exercício do trabalho, o curso não foi validado pelo mercado, representado pelas empresas do segmento.

No contexto de aprendizagem, foram encontradas limitações em termos de ambiente físico e de condições didático-pedagógicas para a simulação do exercício profissional na sala de aula. Mesmo apresentando características técnicas e intelectuais, o curso não estimulou o desenvolvimento de competências voltadas para inventividade e criatividade, suas atividades dependiam do uso da tecnologia da informática semelhante à realidade encontrada nas empresas, entretanto estas atividades não foram devidamente trabalhadas no decorrer do curso pela falta de software específico, bem como, o domínio de um idioma, outro fator de relevância para inserção no mercado de trabalho.

O curso estava prioritariamente voltado para o domínio de técnicas e procedimentos de trabalho. As competências sócio-organizativas foram trabalhadas transversalmente, sem uma maior dimensão de planejamento pedagógico.

A dinâmica pedagógica otimizava a cooperação através de trabalhos em pequenos grupos e apresentações de trabalho no grande grupo. Os professores, em geral, eram dedicados as suas atividades, tinham uma visão relativamente crítica da realidade do trabalho e das condições para o exercício profissional, mas não deixavam transparecer de forma objetiva para os alunos.

As tarefas eram distribuídas em sala de aula, o professor determinava o ritmo da turma e assumia um papel ativo na concepção da aula, na maioria das vezes, os alunos se tornavam simples espectadores da exposição teórica do professor. O tipo de ensino-aprendizagem foi caracterizado pela dinâmica do grupo, os alunos tinham maior contato com o professor. O ambiente social de sala de aula era descontraído, aberto e acolhedor, entretanto não tão dinâmico em termos de ambiente de formação profissional.

Apesar dos esforços dos professores e da equipe pedagógica, o curso estava configurado para o desenvolvimento de competências técnicas, deixando a desejar na iniciativa para o desenvolvimento de competências sociais, organizativas e políticas.

A maioria dos alunos tinha idade entre 20 e 25 anos, era do sexo feminino e solteiro. O perfil sócio-econômico era relativamente entre médio e alto; em termos comportamentais, os alunos eram alegres, bem apresentados e dinâmicos. Demonstravam

ter procurado o curso por iniciativa própria, como opção de carreira, para atuar no mercado de trabalho.

Os alunos apresentavam motivações próprias e expectativas em relação ao curso, apresentavam disposição para o processo de aprendizagem, reconhecendo a autoridade e competências do professor; criando com este um vínculo afetivo. Em geral, aceitavam as regras de comportamento social em sala de aula, e nelas se espelhavam para a futura vida profissional. Ainda reconheciam a importância da formação profissional contínua para ter um bom desempenho profissional e conseqüentemente sucesso na área de atuação.

A lógica técnico-burocrática representada pelas empresas não favoreceu a inserção dos alunos no sistema produtivo, e conseqüentemente a consolidação da formação profissional.

Mesmo tendo construído uma identidade profissional, as experiências vivenciadas pelos alunos após o término do curso foram contraditórias em relação às expectativas geradas durante o processo de formação profissional. Tanto que, a maioria dos alunos, optou pela formação profissional em outras áreas, inclusive na opção por um curso superior. Enfim, houve uma ruptura entre o processo educacional e seus resultados com a área de atuação.

O curso da área de Beleza era basicamente dividido em duas partes: a primeira com disciplinas básicas de caráter mais teórico e a segunda, com disciplinas específicas de caráter mais prático. Este estava voltado para o trabalho técnico-manual, foram introduzidos procedimentos e técnicas específicas do trabalho, mas também regras de comportamento social.

Apesar dos professores estimularem a atuação profissional inicial como funcionários de empresas de terceiros, trabalhando ou estagiando num negócio já consolidado, a estrutura e a dinâmica do curso favoreceu a livre iniciativa, a busca de autonomia e do trabalho por conta própria.

Na concepção taylorista, a forma de organizar o trabalho humano tradicional, os trabalhos manuais têm como referência fatores de alienação e fragmentação do trabalho executado, não era o caso deste curso, visto que os alunos desenvolveram todas as atividades do trabalho; o curso era concebido com base na noção de competência, onde a polivalência era estimulada mesmo sob protestos de alguns alunos.

O ambiente físico e o contexto da aprendizagem, na maior parte do curso, eram semelhantes à estrutura e funcionamento de um ambiente de trabalho, simulando a realidade encontrada no exercício profissional; a disposição dos móveis e equipamentos didático-pedagógicos favorecia a vivência de situações e relações profissionais semelhante às da realidade do trabalho.

Sob esta característica, o diálogo pedagógico tendia a ter maiores situações de ambivalência, pelo jogo social da relação do professor-aluno e de terceiros, os clientes modelos do ambiente-escola; o professor ainda representava o sistema de referência principal, mas a situação pedagógica contribuiu para uma postura mais dinâmica e mais crítica do processo educacional.

Os alunos tinham expectativas e motivações iniciais de atuar na área de formação profissional escolhida, principalmente por identificação com o trabalho e expectativa de satisfação profissional e financeira.

O perfil sócio-econômico dos alunos era de nível médio e baixo. Em sua maioria, os alunos apresentavam simplicidade e timidez no início do curso, visualizado inclusive na sua apresentação pessoal e comportamentos adotados. Posteriormente começaram a modificar sua aparência, passaram a cuidar da saúde e estética, refletindo a valorização social da profissão pelos alunos semelhante às posições dos professores.

Além de vivenciarem um processo de aprendizagem de conteúdos, técnicas e procedimentos, os alunos começaram a ter uma imagem positiva da área, em especial na contribuição que a atuação profissional eficaz podia trazer para a satisfação das pessoas em geral.

É importante pontuar que os resultados do processo educacional estão compatíveis com a realidade do sistema produtivo desta área, apesar das queixas e reclamações dos alunos, em termos de maior atualização e mais profundidade dos conteúdos e do domínio de técnicas, a lógica do mercado ratificou a base de formação inicial na área e a partir deste a formação profissional adquiriu validade social, ou seja, foi consolidada pela inserção no sistema produtivo.

## **CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E TIPOS IDENTITÁRIOS RESULTANTES**

O processo de construção da identidade profissional nos cursos estudados foi

permeado pela dinâmica de mercado, pela concepção de trabalho e pela posição e status da profissão no contexto social.

Nota-se que a socialização e a construção de identidades, apesar de permear as relações pedagógicas, foram processos postos à margem do processo de ensino-aprendizagem em termos explícitos; permeiam a situação pedagógica, mas de forma inconsciente; não são estimulados, clarificados e muitas vezes, entendidos.

Sob este aspecto, deve-se considerar que a identidade profissional neste estudo, em princípio, pode ser categorizada, pela *identidade profissional em formação* e *identidade profissional no exercício*, que adiante serão sub-classificadas em nova identidade de empresa e nova identidade de ofício.

Vale destacar que estes dois tipos de identidade se apresentam como resultantes do processo de formação profissional e do processo de inserção no mercado de trabalho, ou seja, as primeiras experiências profissionais, a possibilidade de consolidação da formação profissional na realidade cotidiana do trabalho e seu contexto.

Neste sentido, o aluno construiu sua identidade sob o olhar do professor e dos demais colegas de curso; inicialmente a sua identidade escolar e posteriormente sua identidade profissional em formação. Estas estão intimamente interligadas, visto que o aluno associa sua identidade profissional, em formação e no exercício da profissão, a sua identidade escolar; sendo esta consolidada pelas expectativas pessoais, do professor e dos demais alunos quanto ao desempenho escolar e pelo próprio resultado do processo de ensino-aprendizagem.

A socialização profissional iniciada na formação profissional estimulou a aquisição de comportamentos profissionais específicos, que deveriam ser postos em prática no exercício profissional; como tem, simultaneamente, caráter permanente e temporário, estes comportamentos modificam-se ao longo das experiências profissionais posteriores, constituindo parte da realidade do mundo de trabalho. A identidade profissional em formação, resultante do processo de formação profissional pode ser ratificada ou modificada ao longo do exercício profissional sob influência e pressão do contexto social e econômico, ou seja, do contexto atual do trabalho.

Também nesta perspectiva, vale destacar que a socialização profissional, como

base da identificação profissional em formação, não teve elementos constitutivos que a caracterizassem como re-socializações, o processo não se apresentou suficientemente consistente para constituir descontinuidades abruptas na biografia subjetiva do aluno.

O processo de socialização na formação profissional, em ambos os cursos, pode ser classificada como socialização imperfeita, mesmo tendo como resultado uma identidade profissional inicial, implicou no surgimento de diferentes outros significativos no decorrer e posterior a realização dos cursos. Sob este aspecto, apesar das diferentes demandas e das peculiaridades de cada curso, incorreu na aproximação dos alunos com outras realidades, parcialmente observadas, o que configurou uma concepção diferente da identidade profissional em formação.

Nesta perspectiva, no curso da área de Turismo, foi necessário aproximação com outras áreas, através de outros processos educacionais e de novas experiências profissionais para que os alunos desistissem da área de formação inicial, e investissem em novas formações e novas experiências profissionais. No curso da área de Beleza, apesar da permanência e da satisfação com a área, os professores, na ocasião de formações simultâneas e posteriores ao curso, e outros profissionais, passaram a ser mais importante para os alunos, com suas relações e interpretações da realidade profissional;

Em especial, no curso de Turismo ocorreu um desidentificação com o lugar adequado do indivíduo na sociedade, caracterizado pela impossibilidade de inserção no mercado de trabalho; a estrutura social na qual a profissão está inserida, representada pelas empresas, não permitiu a realização da identidade subjetivamente escolhida, e desenvolvida através do curso de formação profissional, a identidade profissional em formação.

Dessa forma, os alunos não negaram a formação e a identidade construída ao longo do curso, mas objetivamente passaram a investir em outras áreas, o que se pressupõe que ao longo de suas novas experiências estes poderão construir outras identidades profissionais, que passarão a remodelar a identidade profissional, em formação e no exercício profissional, que foi construída no e posterior ao curso, até serem substituídas por novas identidades mais estáveis e consolidadas pela realidade objetiva.

A formação profissional implica em tipos de identidade, que guardam certas semelhanças, são elementos relativamente estáveis da realidade social do trabalho, justamente pela pluralidade de socializações e identificações, permeada pela relação com

a estrutura da organização do trabalho na sociedade contemporânea, mais complexa e mais instável, pela estrutura da formação profissional e pelas expectativas e imagem subjetiva da realidade do trabalho, da satisfação que se pode obter com e através dele.

As identidades observadas não necessariamente se configuraram em crise de identidade, mas os alunos consideraram a realidade objetiva (inserção no mercado ou a não inserção no mercado) apesar de ter propiciado sentimentos indesejados e frustrantes, classificam suas primeiras experiências profissionais como uma situação natural e temporária.

Mesmo no curso de Beleza, onde os alunos permaneceram na área de formação profissional, as identidades construídas sofreram os impactos das inter-relações e estados mutáveis, entretanto mais harmônicos que no curso de Turismo, ocasionados pela relação com a situação do mercado de trabalho e do mercado de recursos humanos.

Justamente estes estados, mais ou menos harmônicos, são configurados pelas exigências de produção e as antigas lógicas são constantemente reavivadas no dia-a-dia do desempenho profissional.

As identidades construídas, melhor denominadas, os tipos identitários construídos, tornaram-se produtos sociais abertos, não necessariamente fragmentados, nem contraditórios. Basicamente os tipos identitários construídos com base na identidade profissional em formação e a identidade profissional em exercício, seguiram a mesma base contextual do modelo de competências. Estes tipos identitários serão detalhados *a posteriori*, após a comparação das peculiaridades observadas com os tipos identitários de Dubar (1998).

Sob este aspecto, deve-se considerar que a identidade profissional neste estudo, em princípio, pode ser categorizada, pela *identidade profissional em formação* e *identidade profissional no exercício*, que adiante serão sub-classificadas em nova identidade de empresa e nova identidade de ofício.

Diferentemente da concepção da identidade biográfica para si da “identidade de ofício”, os alunos consideram que a formação profissional inicial deve ter continuidade, através de formações inovadoras.

Configura-se, então, uma *nova identidade de ofício*, calcada no “modelo de competências”. Nesta, há um sentimento de exclusão antecipatória, caracterizado pela busca incessante de emprego ou de recursos para montar o negócio.

Seguindo a mesma lógica, na identidade de rede, os alunos são mais individualistas, menos mobilizados para a empresa, desejam a contrapartida da empresa, principalmente em relação às oportunidades.

Na configuração “identidade de rede”, os alunos têm a expectativa de “promoção interna”, com possibilidade de adaptação dependendo das políticas de recursos humanos da empresa e do próprio mercado. A identidade permanece como identidade em formação, voltada para a adaptação às novas exigências do mercado; em ambos os cursos.

Inicialmente, percebe-se um novo tipo de configuração identitária, calcada no “modelo de competências”, uma “nova identidade de ofício” e uma “nova identidade de empresa” cujas características, basicamente, têm aspectos da “identidade de rede” e da “identidade de empresa”. Estes tipos identitários apresentam algumas características comuns, que pelas peculiaridades foi denominada identidade para o trabalho.

Na identidade para o trabalho se encontram as semelhanças entre os dois cursos, neste tipo identitário, a *identidade para si* é representada pela consideração que os alunos fazem quanto ao investimento e esforço pessoal são a base para o desempenho profissional satisfatório e para o reconhecimento e recompensas profissionais; a *identidade para o outro* dá sentido a polivalência à medida que os professores associam a sua atuação docente como possibilidade de ter outra profissão, pela experiência acumulada, ressaltando que têm duas áreas de atuação profissional e estão satisfeitos com suas áreas de atuação. Na *identidade relacional*, o foco é dado na construção e consciência individual e coletiva, caracterizando o pensamento do grupo em relação ao sucesso, realização e satisfação profissional.

Na nova identidade da empresa em formação, a *identidade para o outro* está configurada pela importância da participação e do envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem; os professores estimulam a solidariedade e apoio em sala de aula, defendem a perspectiva de que a escolha profissional deve ser reforçada pela busca de qualidade do trabalho e pelo aprimoramento de conhecimentos. A *identidade para si* está representada pelos alunos pelo alto comprometimento com a aprendizagem, pela participação e envolvimento com o curso e com a sala de aula. Quanto à *identidade relacional*, os alunos reconhecem que o caminho para atuação no segmento depende da aquisição de uma vaga numa empresa, que depende de suas competências individuais e da conclusão do curso de formação profissional na área para sua realização profissional.

Na nova identidade de empresa em exercício, a *identidade para si* está voltada para o reconhecimento da formação profissional; da atuação eficaz dos professores, da importância desta no seu desempenho e resultado escolar; e da percepção positiva em relação aos professores. Quanto à *identidade relacional*, os alunos tiveram experiências diversificadas na busca de inserção nas empresas. Destaca-se, que como a maioria dos alunos não teve acesso aos estágios e a experiência de uma relação empregatícia, esta identidade é mantida pela experiência da aprendizagem, compensada pela valorização da área, do curso e dos professores, minimizando a frustração pela ausência de inserção no mercado. A identidade para o outro não foi identificada por não terem sido inseridos outros atores sociais, tais como representantes das empresas e colegas de atuação profissional.

Na nova identidade de ofício em formação, a *identidade para o outro* é constituída pela alta valorização social da área; pelo estímulo à participação e envolvimento com os serviços a serem prestados aos clientes. Na *identidade para si*, neste tipo identitário, os alunos reconhecem o valor social de sua futura atividade profissional. Na *identidade relacional*, os alunos valorizam as competências dos professores, entretanto, consideram a precariedade do curso, a limitada praticidade e relativa segurança para o exercício profissional.

Na nova identidade de ofício em exercício, a *identidade para si* é constituída, basicamente, pelo espírito empreendedor, pelos caminhos percorridos diversificados, pela adequação a sua realidade social e financeira ao montar o próprio negócio e pelos sentimentos de complementação de seus conhecimentos. Em termos da *identidade relacional*, os alunos reconhecem que o dia-a-dia da profissão é dinâmico, crítico e de alta responsabilidade; continuam tendo uma percepção positiva, em especial afetiva, dos professores. Não foi analisada a *identidade para o outro*, considerando que para tal era necessária a participação de outros atores sociais, conforme detalhado no quadro 2.

**QUADRO 2 – TIPOS IDENTITÁRIOS BÁSICOS: CARACTERÍSTICAS E PECULIARIDADES**

<b>IDENTIDADE PARA O TRABALHO</b>
Importância da formação e da prática profissional

<p>Busca pelo espaço de trabalho e ênfase na polivalência          Sucesso, realização e satisfação profissional associados às competências individuais          Investimento contínuo em conhecimento          Sentimentos de falta de complementação na formação profissional</p>	
<p><b>NOVA IDENTIDADE DE EMPRESA (ÁREA DE TURISMO)</b></p>	<p><b>NOVA IDENTIDADE DE OFÍCIO (ÁREA DE BELEZA)</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Em formação</b></p> <p>Energia, envolvimento e participação.          Diferentes expectativas quanto ao curso          Alto grau de aceitação uns dos outros,          Sentimentos de solidariedade e apoio          Expectativa de trabalhar na área,          Competências dos professores: competência profissional (técnica); competência pedagógica e competência pessoal e interpessoal,          Dia-a-dia dinâmico e voltado para a gratificação profissional,          Dependência da competência e capacidade de cada profissional,          Percepção positiva dos professores,          Segurança e necessidade de maior prática no curso.          Complementação do conhecimento com curso superior</p>	<p style="text-align: center;"><b>Em formação</b></p> <p>Envolvimento, espírito crítico e participação.          Expectativas do próprio negócio          Relativa aceitação uns dos outros,          Percepção do curso com alicerce profissional e carreira          Busca da livre iniciativa e trabalho autônomo,          Competências dos professores: competência profissional (técnica); competência pedagógica e competência pessoal e interpessoal,          Dia-a-dia dinâmico, difícil e importante,          Precariedade do curso, limitada praticidade e limitada segurança para desempenho profissional,          Percepção positiva dos professores,          Aquisição de competências como estabilidade no trabalho,          Complementação do conhecimento com cursos semelhantes</p>

<b>Em exercício</b>	<b>Em exercício</b>
Experiência profissional diversificada e negativa Ruptura entre formação profissional e inserção no mercado Condições de trabalho incompatíveis com as expectativas Percepção positiva do professores em termos técnicos e afetivos Sentimentos de complementação Mudança na área de atuação Busca de formação profissional em outras áreas	Experiência profissional diversificada Continuidade da formação profissional e inserção no mercado Percepção positiva dos professores em termos afetivos  Sentimentos de complementação Permanência na área de formação profissional Busca de aperfeiçoamento e investimento na área de atuação

Fonte: Primária, 2007.

Cabe ressaltar que as escolhas profissionais dos alunos se limitaram aos apelos da realidade imposta pela sociedade e aos da própria instituição de formação profissional, sendo reforçada ao longo do curso pelos professores pela identificação com a área e pela própria defesa de sua condição sócio-profissional.

Destaca-se, assim, que a qualidade da formação profissional em termos de consistência e coerência com a realidade social e econômica implica em diferentes resultados da ação pedagógica em termos de construção de identidades profissionais que possam realmente ser consolidadas no posterior exercício profissional.

Nota-se que apesar dos esforços da Instituição para a adequação dos cursos às exigências do mercado e do contexto sócio-econômico atual, há paradoxos e contradições entre os processos e as condições pedagógicas identificadas e os resultados alcançados quando da inserção dos alunos na vida produtiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os limites da formação profissional vão além do desenvolvimento de competências técnico-operacionais, uma vez que englobam outros aspectos da vida social e da vida organizativa; interferindo na construção de identidades profissionais que precisam ser ratificadas quando da inserção do aluno no mercado de trabalho.

Quanto mais sólida a qualidade da formação profissional, maior a probabilidade

de construção de identidades profissionais mais realistas e maior a contribuição do referido processo para a inserção no sistema produtivo, para a (re) adaptação ao exercício profissional, de forma consciente, crítica e satisfatória.

Na busca de maior compreensão dos impactos da ação pedagógica na trajetória pessoal do aluno sob influência da ação pedagógica, optou-se pela abordagem metodológica que permitisse a participação dos atores sociais envolvidos no processo da formação profissional e da inserção no sistema produtivo.

Notou-se que, em geral, ambos os cursos consolidaram a construção de uma identidade profissional (denominada no estudo de identidade profissional em formação) ao término do curso. Desta forma, o aluno constrói sua identidade sob o olhar do professor e dos demais colegas de curso; primeiro sua identidade escolar e depois a sua identidade profissional em formação.

Em nenhum momento, os alunos negaram a identidade profissional construída ao longo dos cursos, com base nas experiências posteriores; modificaram em termos de complementação ou de ruptura às suas escolhas e investimentos profissionais, com base nas contrapartidas que oportunamente tinham ou não no mercado.

Na dimensão pedagógica, destaca-se essencialmente a atuação do professor, como mediador da relação ensino-aprendizagem e como “outro significativo”, na transmissão de conhecimentos, valores e atitudes profissionais, que refletirá como fator decisivo no processo de formação identitária do indivíduo.

Ressalta-se que a formação profissional é um processo mais complexo do que aparentemente demonstra. Educar para o trabalho não se limita a instruir, envolve elementos intrínsecos, muitas vezes “ocultos” que vão além da dimensão objetiva. E que, quanto mais sólida e responsável a missão de educar, quanto mais consistente a formação profissional, maiores são as possibilidades de construir identidades profissionais realistas e maior a contribuição para um exercício profissional responsável, consciente e satisfatório, tanto em termos individuais como em termos sociais.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DE MASI, Domenico (Org.). *A sociedade pós-industrial*. 3 ed. Tradução Anna Maria Capovilla, Luiz Sergio do N. Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Maria Cristina G. Cupertino, Renato Ambrósio. São Paulo: Editora Senac, 2000.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

DUBAR, Claude. Socialização e construção de identidades. Tradução-livre Adir Luiz Ferreira. *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Jean-Claude Ruano-Borbalan. Auxerre: Ed. Sciences Humaines, 1998.

FERREIRA, Adir Luiz (Org.). O educador e o pesquisador: a escola é uma tribo? In: *O cotidiano escolar e as práticas docentes*. Natal, RN: EDUFRN, 2000.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Teresa Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico das indústrias brasileiras*. São Paulo: Atlas, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 6 ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guarcira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

IANNI, Octavio. *A sociedade global*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KRUPPA, Sonia M. Portella. *Sociologia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MAURICE, Marc. O determinismo tecnológico na sociologia do trabalho (1955-1956): uma alteração de paradigma?. In: *Sociologia do trabalho: organização do trabalho industrial*. Antologia. Tradução Maria Alexandra F. Costa e Sousa e Teresa Saraiva. Lisboa, Portugal: A regra do jogo edições, 1985.

PERRENOUD, Phillipe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução Bruno Charles Magni. Porto Alegre: artes médicas, 1999.

POSTIC, Marcel. *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Tradução Maria Isabel Lopes. Portugal: Porto, LDA, 1995.

TOFFLER, Aldin. *O choque do futuro*. 3 ed. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Record, 1970.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Tradução Elia Ferreria Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ZARIFIAN, Phillipe. *El modelo de competencia y los sistemas productivos*. Montevideo: Cinterfor, 1999.

ENVIADO EM: 12.09. 2011

APROVADO EM: 26.11. 2011

\* Graduada em Psicologia pela UFRN (1988) e em Administração pela UnP (2010), Mestra em Administração pela UFRN (1997) e Doutora em Educação pela UFRN (2003). Professora do Mestrado Profissional em Administração - Universidade Potiguar – UnP.

**A EXPERIÊNCIA DOS CENTROS DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (CEMPs) PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS DA REGIÃO DA BAIXADA CAMPOS E LAGOS MARANHESES.**

**THE EXPERIENCE OF CENTERS OF AVERAGE TEACHING AND PROFESSIONAL EDUCATION TO THE PROFESSIONAL TRAINING WITH TEENAGERS AT REGION THE BAIXADA CAMPOS AND LAGOS MARANHESES**

Ana Paula Ribeiro de Sousa\*

**RESUMO**

Análise da experiência de implantação dos Centros de Ensino Médio e Educação Profissional (CEMPs) na região da Baixada Campos e Lagos maranhenses. O texto socializa a experiência inovadora de implementação de uma política pública municipal na área de educação profissional em nível médio desenvolvida em sete municípios da região da Baixada Campos e Lagos maranhenses, analisando seus impactos quanto ao atendimento dessa demanda existente nos municípios em função do histórico descaso das políticas públicas implementadas em nível estadual com relação a educação profissional em nível médio no estado do Maranhão. Analisa o processo de implantação desses Centros, bem como o projeto educativo inovador, em processo de construção permanente, do qual participam alunos, professores, dirigentes e pais, além de outros atores, e de um currículo que expanda as possibilidades dos jovens de exercer seu protagonismo social visando o desenvolvimento de sua região, bem como a apropriação do conhecimento necessário para a preparação para o trabalho produtivo e para a cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Centros de Ensino Médio e Educação Profissional — Políticas Públicas — Ensino Médio — Educação Profissional.

**ABSTRACT**

Analysis of the implantation experience of the Centers of Average Teaching and Professional Education (CEMPs) in the region of Baixada Campos e Lagos maranhenses. The text socializes the innovative experience of implementation of a municipal public politics in the area of professional education in average level developed in seven municipal districts of the region Baixada Campos e Lagos maranhenses, analyzing their impacts regarding the assistance of this existing demand in the municipal districts in function of the historical negligence of politicsees implemented public in state level with regard to professional education in average level in Maranhão state. It analyzes the implantation process of these Centers, as well as the innovative educational project, in process of

permanent construction, of which take part students, teachers, leading and parents, besides other actors, and of a curriculum that expands the possibilities of the young people of exercising your leadership social aiming the development of your region, as well as the appropriation of the necessary knowledge for the preparation for the productive work and for the citizenship.

**KEYWORDS:** Centers of Average Teaching and Professional Education — Public politicses — Average teaching — Professional education.

## INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo socializar a experiência inovadora de implementação de uma política pública de educação profissional em nível médio no estado do Maranhão por iniciativa de sete municípios do território Baixada Campos e Lagos Maranhenses<sup>1</sup>.

Tal iniciativa, implantada em 2004, num projeto conjunto das secretarias municipais de educação e da Organização Não Governamental (ONG) Formação<sup>2</sup>, tem por objetivo reverter o histórico quadro de abandono do ensino médio e da educação profissional no estado do Maranhão, assim como fortalecer a luta pela construção de uma escola pública de qualidade que de fato atenda aos interesses da população dos municípios, além de tentar estabelecer um diálogo entre os governos estadual, municipal e a sociedade civil quanto a formulação de uma política pública que contemple esse nível

---

<sup>1</sup> O território Baixada Campos e Lagos maranhenses foi homologado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário em 2007 e abrange 12 municípios do estado do Maranhão. A experiência em análise se desenvolve atualmente em sete municípios dessa região: Arari, Matinha, Olinda Nova do Maranhão, São João Batista, São Vicente Férrer, São Bento e Palmeirândia.

<sup>2</sup> A ONG Formação – Centro de Apoio a Educação Básica atua em nove municípios da região da Baixada Campos e Lagos Maranhenses (Arari, Cajari, Panalva, Matinha, Olinda Nova do Maranhão, São João Batista, São Vicente Férrer, São Bento e Palmeirândia), Santa Inês, na região do Pindaré e Belágua, na região do Semi-árido, desde 2003, por meio de um Conjunto Integrado de Projetos (CIP) denominado Jovem Cidadão. As ações do CIP estão focadas sobre o desenvolvimento sustentável do território por meio do protagonismo juvenil. O trabalho é desenvolvido com o financiamento da Fundação Kellogg, do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Caixa Econômica Federal e outros apoiadores e tem como parceiros locais os Fóruns da Juventude das cidades e as Secretarias Municipais de Educação. O CIP promove suas ações sempre de forma articulada com o poder público no sentido de fortalecer e fomentar políticas públicas voltadas para a juventude e para o desenvolvimento sustentável do território.

Nesse contexto se insere o apoio aos Centros de Ensino Médio e Educação Profissional (CEMPs).

Maiores informações sobre o CIP Jovem Cidadão podem ser obtidas no site [www.formacao.org.br](http://www.formacao.org.br).

de ensino, entendendo que o Estado, em suas diversas instâncias é o responsável pela manutenção desse direito de todos os cidadãos.

No entanto, não se trata apenas da ampliação da oferta, é indispensável destacar como elemento fundamental da experiência em análise, a necessidade de garantir uma formação de qualidade, pautada por um projeto educativo inovador, em processo de construção permanente, do qual participam alunos, professores, dirigentes e pais, além de outros atores, e de um currículo que expanda as possibilidades dos jovens de exercer seu protagonismo social visando o desenvolvimento de sua região, bem como a apropriação do conhecimento necessário para a preparação para o trabalho produtivo e para a cidadania.

Nesse sentido, a experiência em foco desponta como alternativa para o desenvolvimento de uma educação profissional próxima de uma concepção que articule trabalho, ciência e cultura como vetores fundamentais, que, no entanto, ainda se encontra em processo de maturação, mas que já se legitima enquanto referência de política pública na área da educação profissional em nível médio na região e no estado do Maranhão.

## **SITUAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MARANHÃO DE 2000 A 2004.**

A educação profissional em nível médio tem constituído uma lacuna do plano das políticas públicas no estado do Maranhão. Apesar da lei 9.394/96 definir como responsabilidade dos governos estadual e federal oferta desse nível de ensino, o conjunto das reformas educacionais da década de 1990, definidas em âmbito federal e assimiladas no âmbito estadual, tem tornado vaga essa determinação legal.

Podemos apontar como causas potenciadoras desse fenômeno, dentre outras, o ciclo de reformas do ensino médio e educação profissional instituídas na década de 1990, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), do Decreto nº. 2.208/97, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução 03/98) e Educação Profissional (Resolução 04/98) e pelos

mecanismos de descentralização e municipalização, dentre os quais podemos citar a emenda constitucional n. 14, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

No primeiro caso, os pressupostos que irão embasar a reforma nos dois níveis de ensino, contemplam:

a) A separação da formação acadêmica da formação profissional do ponto de vista conceitual e operacional;

b) Maior flexibilidade aos currículos facilitando sua adaptação ao mercado de trabalho;

c) Redução dos custos, racionalizando o uso dos recursos conforme a opção do aluno fosse o mercado de trabalho ou a universidade (KUENZER, 2001 a, p. 61).

Como conseqüência, dar-se a quebra da integralidade do ensino médio profissionalizante, por conta da impossibilidade de sua oferta nesses moldes em função do que dispõe o Decreto 2.208/97, que institui uma oferta concomitante ou seqüencial do ensino profissional em relação à educação geral em cursos distintos, enfraquecendo a possibilidade de oferta das duas modalidades de forma integrada em instituições de ensino públicas, dando-se preferência, nesse caso, à educação geral.

Com a publicação do Decreto 2.208/97, que desvinculou a educação profissional do ensino médio, o governo do Maranhão definiu-se pela completa eliminação de cursos profissionalizantes em nível técnico, nas escolas de nível médio. Os documentos oficiais demonstram a eliminação progressiva da educação profissional na rede pública estadual. No ano de 1997, existiam 12.215 matrículas, enquanto em 1998, apenas 7.465 alunos estavam matriculados e, em 2000, não foi ofertada nenhuma vaga pelo governo estadual (CABRAL e ROSAR, 2004, p. 214).

No segundo caso, a lei que institui o FUNDEF (Lei 9.424/96) reforça a tendência a municipalização do ensino, que no estado no Maranhão, ainda na década de 1980, já atingia um percentual próximo de 80% das matrículas. No estado do Maranhão, pode-se afirmar que o ensino fundamental está praticamente sob a responsabilidade exclusiva dos municípios, incorporando, inclusive escolas estaduais de 1ª. a 4ª série em sua rede de ensino. Quanto ao ensino médio, que historicamente tem sido

desconsiderado como nível imediato de escolaridade que deve ser ofertado pela rede pública, esse quadro se agrava com a instituição do FUNDEF, pois,

Em última instância, os governos estaduais, após a implementação do FUNDEF, têm adotado a prática de sonegação do direito de todos os cidadãos de alcançarem a matrícula e a escolarização de qualidade, no nível do ensino médio. Essa prática tem levado a um número significativo de municípios, em todo país, e alguns no estado do Maranhão, a assumirem os encargos com a oferta de vagas nesse nível de ensino, ficando mais sobrecarregados em termos de despesas educacionais (CABRAL e ROSAR, 2004, p. 240).

No entanto, esse esforço dos municípios, apesar de necessário, é limitado, devido sua autonomia restrita enquanto ente federado mais fraco, cujos recursos orçamentários derivam, predominantemente, de transferências do governo federal e que já possuem o ônus de garantir a oferta de ensino fundamental regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que apesar de possuírem recursos próprios para essas despesas, são, em muitos casos, insuficientes para o atendimento da demanda existente nos municípios.

Outro mecanismo que induziu a esse fenômeno foi o afluxo de programas e projetos específicos para o ensino médio e educação profissional, elaborados pelo Ministério da Educação em convênio com organismos internacionais, a serem adaptados à realidade do estado, restringindo a formulação de políticas públicas próprias, permanentes e consistentes, que contemplassem o ensino médio e a educação profissional no estado do Maranhão. Esses programas, como o Programa de Melhoria e Expansão no Ensino Médio (PROMED) e o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), são financiados pelo Ministério da Educação, Ministério do Trabalho, via Fundo da Amparo ao Trabalhador (FAT), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Banco Mundial (BM), com o objetivo de ampliar a oferta de ensino médio e educação profissional nos moldes das diretrizes definidas no âmbito da reforma dos dois níveis de ensino. No Maranhão, os recursos do PROMED, nos anos de 2000 e 2001, na ordem de aproximadamente R\$ 30.000.000,00, foram investidos em tele-salas, construção e reforma prédios, aquisição de equipamentos, implantação de propostas curriculares, formação inicial e continuada

de professores, assistência técnico-pedagógica, projetos escolares e acervo bibliográfico<sup>3</sup> (CABRAL e ROSAR).

Além disso, observa-se uma tendência real de expansão das matrículas no ensino médio devido ao processo de universalização do ensino fundamental. A demanda de matrículas no ensino médio aumentou em 100% entre 2003/2004, em relação a 2000/2002. Apesar desse significativo aumento nas matrículas, no estado do Maranhão, no ano 2000, dos 217 municípios, apenas 58 possuíam oferta de ensino médio e cerca de 400 mil pessoas ainda se encontravam fora da escola de ensino médio.

No entanto, a política de expansão do ensino médio adotada pelo governo do estado do Maranhão em 2000 se deu através da conversão do sistema regular de ensino em um sistema supletivo, com a adoção da metodologia do tele-ensino. O Projeto denominado —Viva Educação, implementado durante o governo de Rosana Sarney, que visava à correção do fluxo no ensino médio, foi implantado via convênio com a Fundação Roberto Marinho, com recursos na ordem de R\$ 150 milhões que seriam usados no atendimento, a partir de janeiro de 2001, de 150 mil alunos das redes estadual e municipal, em 3.700 tele-salas de aula, que utilizariam a metodologia do teleensino, com fitas de vídeo do tele-curso 2º grau e material pedagógico fornecidos pela Fundação Roberto Marinho.

O tele-ensino iniciou suas atividades em 2001 com uma matrícula de 138.736 alunos, em 3.500 tele-salas, que funcionavam predominantemente em espaços ociosos do ensino fundamental, no turno noturno, com o objetivo de resgatar alunos com defasagem idade-série. As aulas eram —monitoradas por um único professor, contratado a título precário pelo governo do estado por meio de uma —cooperativa (COODESCOP), sem exigências quanto a formação em nível de licenciatura. Em maio de 2002, num clima de suspeita no que se refere aos valores do contrato com a

---

<sup>3</sup> Apesar desse montante destinado a construção e reforma de prédios, foram reformados apenas 18 Centros de Ensino Médio (CEMs) em todo o estado, e construídos apenas seis novos prédios nas cidades de São Luis, Itapecuru, Alcântara, Barra do Corda e Zé Doca. Entretanto, R\$ 12.340,103,12 foram investidos no funcionamento de 1.556 tele-salas no ano de 2001 (CABRAL e ROSAR, 2004).

Fundação Roberto Marinho, o programa praticamente encerra suas atividades, com pouco mais de 100 mil alunos recebendo diplomas de 2º. Grau. Muitos, entretanto, retornariam às salas de aula do sistema regular para consolidar sua formação.

O Viva Educação, que somente deveria matricular alunos que apresentavam defasagem idade-série, em muitos municípios substituiu o ensino médio regular, como única alternativa de matrícula para os adolescentes de 15 a 17 anos, de quase todo o estado (...) Pode-se concluir que, com a imposição de tal política para o ensino médio no estado do Maranhão, a LDB foi fortemente atingida, do ponto de vista legal, uma vez que os alunos da faixa etária correspondente ao ensino médio deveriam estar matriculados no curso regular, permanecendo na escola por três anos consecutivos (CABRAL e ROSAR, 2004, p. 186).

Um outro aspecto decorrente dessa política de expansão do ensino médio no estado do Maranhão foi que, mesmo garantindo a matrícula de aproximadamente 150 mil alunos, nenhuma escola de ensino médio foi construída no período. A estratégia do governo do estado foi alocar os alunos em prédios da rede municipal, em espaços alugados, denominados anexos, muitos sem condições de funcionamento. Essa política forçou a transferência para os municípios dos encargos com o atendimento do ensino médio, que deveria ser responsabilidade dos governos estadual e federal. No Maranhão, a participação dos municípios na oferta do ensino médio, no ano de 2002, já supera a do governo federal, visto que este atende apenas 1% das matrículas, enquanto que os municípios respondem por 6%. A rede estadual responde por 81% das matrículas e a rede particular por 12%.

No que se refere à política de educação profissional, como já foi mencionado acima, esta ficou a cargo do PROEP, que através do Plano Estadual de Educação Profissional (PEP), elaborado pela Secretaria Estadual de Educação e aprovado em 2000, tinha como missão criar, implantar, gerenciar e avaliar a Educação Profissional no Estado com o apoio técnico e financeiro da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SEMTEC) do Ministério da Educação (MEC), através do PROEP.

Conforme previsão do PEP, foram traçadas algumas metas para a expansão da oferta de Educação profissional no Maranhão, garantindo a manutenção do seu sistema educacional, no que diz respeito tanto à estrutura adequada, quanto à

valorização dos profissionais da educação. Como reflexo dessas metas estabelecidas no PEP, o governo do estado elaborou a proposta de construção de Centros de Educação Profissional<sup>4</sup>, como estratégia de ampliação da oferta de educação profissional pela rede, nos municípios de São Luis, Balsas e Açailândia, onde seriam oferecidos cursos básicos com carga-horária de 40 a 300h, além de cursos técnicos com carga-horária de 800h, com uma previsão de 1.500 vagas em 2004; 1.975 vagas em 2005 e 2.750 vagas em 2006 nos cursos básicos e 360 vagas em 2004; 480 vagas em 2005 e 480 vagas em 2006 nos cursos técnicos. A tabela abaixo informa os recursos a serem investidos na construção de cada Centro com recursos do PEP e o prazo fixado para o funcionamento dos mesmos. Cabe ressaltar que, até 2004, as obras ainda não haviam sido iniciadas.

**TABELA 1 – RECURSOS PARA INVESTIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.**

<b>MUNICÍPIOS</b>	<b>CURSOS</b>	<b>ORÇAMENTO(R\$)</b>	<b>PREVISÃO DE FUNCIONAMENTO</b>
SÃO LUIS	Turismo e Hotelaria Gestão Artes	1.143.642,00	2004
AÇAILÂNDIA	Agropecuária Saúde Gestão	2.560.823,00	Sem previsão
BALSAS	Agropecuária Saúde Gestão	2.619.567,00	Sem previsão

Fonte: CABRAL e ROSAR, 2004.

Além do PEP, a oferta de educação profissional no Maranhão se dá através do CEFET-MA, que funciona em São Luis, Imperatriz, Zé Doca e Buriticupu, além da Escola Agrotécnica de São Luis e algumas escolas municipais. O Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET/MA) oferece cursos na área metalmeccânica, construção civil, química, eletromecânica, desenho e informática, nos níveis básico – qualificação, requalificação e reprofissionalização, nível técnico, tecnológico e tecnólogo.

Uma outra fonte de oferta de educação profissional em nível básico se dá por

<sup>4</sup> A partir desse momento, o governo do estado transfere a responsabilidade da educação profissional para a antiga Gerencia de Ciência e Tecnologia, atual Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia.

meio do Centro de Capacitação Tecnológica do Maranhão (CETECMA), cujo projeto se fundamenta na política de desenvolvimento científico e tecnológico do estado do Maranhão, com vistas a promover a qualificação profissional através de programas de capacitação, geradores de oportunidades de trabalho, renda e empreendimentos, bem como a disseminação de conhecimentos tecnológicos em benefício do desenvolvimento econômico e social do estado do Maranhão. Dez CETECMAS foram implantados em São Luis, Pinheiro, Santa Inês, Açailândia, Imperatriz, Brejo, Caxias, Codó, Pedreiras e Barra do Corda. A qualificação de jovens egressos do ensino médio, docentes do ensino fundamental da rede pública e demais profissionais totalizou, entre 2002 e 2003, 44.778 matrículas em cursos oferecidos pelo CETECMA (CABRAL e ROSAR, 2004).

Entretanto, de acordo com análise de Cabral e Rosar (2004, p. 220):

Essa oferta pública tem sido mínima diante da demanda existente por cursos profissionalizantes. Além dessas alternativas, o que existe hoje são organizações da sociedade civil oferecendo algumas possibilidades de capacitação e qualificação profissional. Entre essas iniciativas, destaca-se o Sistema S, principalmente com as ações do SENAC-MA.

Diante desse quadro, as referidas autoras, num estudo minucioso sobre a condição da oferta de educação profissional no estado do Maranhão, concluem que,

É remota a possibilidade de o Estado assumir a oferta da educação profissional, considerando-se que não existe cobertura nem para o tradicional ensino médio. Não existe infra-estrutura física suficiente para a expansão do ensino médio e em relação à educação profissional, não existe nenhum espaço físico destinado a sua oferta (CABRAL e ROSAR, 2004, p. 224).

## **A EXPERIÊNCIA DOS CENTROS DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (CEMPS) COMO ALTERNATIVA DE CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE ATENDIMENTO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO MARANHÃO**

Esse quadro desalentador do ensino médio e educação profissional no estado do Maranhão foi constatado por meio de uma pesquisa encomendada pelo escritório do UNICEF em São Luis à ONG Formação, no ano de 2003, realizada em todo o estado do Maranhão com o objetivo de mapear a situação de escolarização dos jovens em nível médio e de levantar dados sobre sua formação profissional, além de identificar as expectativas dos jovens quanto ao ensino médio e educação profissional<sup>5</sup>.

Deste do diagnóstico gerado pela pesquisa, a partir da avaliação do quadro crítico da situação da juventude, especialmente nos municípios da Baixada campos e lagos maranhenses, no que se refere à escolarização em nível médio e a formação profissional, o UNICEF, com recursos do Programa Criança Esperança, decidiu financiar uma experiência piloto de construção de um Projeto Educativo inovador de uma escola de nível médio e educação profissional.

Tendo em vista a atuação da ONG Formação na região da Baixada Campos e Lagos por meio do CIP Jovem Cidadão e pelas parcerias firmadas com as prefeituras municipais de nove municípios desse território, no ano de 2004, a prefeitura do município de São Bento se disponibilizou a construir e manter com recursos próprios uma escola que viria a ser o primeiro Centro de Ensino Médio e Educação Profissional como política pública municipal. Em 2005, foi implantado um Centro em Palmeirândia e em 2006 em Arari, Matinha, Olinda Nova, São João Batista e São Vicente Férrer, onde funcionam os cursos de Agroecologia, Informática, Enfermagem, Saneamento e Urbanismo, Turismo, Tecnologias da Informação e Comunicação e Magistério<sup>6</sup>.

O que possibilitou essa expansão foi o reconhecimento da relevância social da política pública municipal focada na demanda dos jovens, que necessitam dar continuidade à sua escolarização. Essa iniciativa possibilita o fortalecimento das políticas

---

<sup>5</sup> Os resultados alcançados com realização da pesquisa subsidiaram a elaboração da proposta dos CEMPs de acordo com o perfil de cursos desejados pelos jovens entrevistados na pesquisa. Os resultados completos da pesquisa estão contidos no livro —ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MARANHÃO: Delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovensII (CABRAL e ROSAR, 2004).

<sup>6</sup> Os cursos oferecidos em cada CEMP são escolhidos conforme o perfil socioeconômico de cada município e de acordo com a necessidade apontada pelos alunos.

gestadas no âmbito municipal, o que raramente acontece, dado que o município, embora seja um ente federado autônomo, de modo geral, apenas executa as políticas definidas no âmbito do governo estadual e federal.

Além do apoio do UNICEF, no ano de 2006, o projeto recebeu financiamento da UNESCO, e desde o início, investimentos da incubadora de projetos produtivos: econômicos, sociais, culturais do CIP Jovem Cidadão<sup>7</sup>, na implantação e manutenção de laboratórios de enfermagem, telecentros com acesso à Internet, bibliotecas, unidades de educação e produção e outros investimentos, além de subsídios a projetos incubados pelos jovens dos diferentes cursos.

A experiência é coordenada pela ONG Formação, responsável pela concepção do projeto educativo e pelo desenho curricular, em parceria com as secretarias municipais de educação dos municípios que custeiam todas as despesas de manutenção dos CEMPs, incluindo prédios, pagamento de professores e outros profissionais, material de consumo, transporte escolar e toda a infra-estrutura necessária para o funcionamento da escola.

A ONG Formação, por meio de uma equipe permanente de especialistas, desenvolve atividades de acompanhamento sistemático no planejamento e avaliação das atividades político-pedagógicas, apoiando as equipes dos municípios (professores, diretores e coordenadores pedagógicos) na construção dos fundamentos que embasam o projeto educativo do CEMP, que foi sendo construído de modo a contemplar o desdobramento do próprio desenho curricular inovador que se elaborou como resposta aos anseios dos jovens em relação à educação e trabalho na região. Como modalidades de ações desenvolvidas nessa dimensão, estão:

- a) Seminários temáticos presenciais, com professores, alunos, administrativos, direção e pais;
- b) Acompanhamento pedagógico presencial mensal aos professores;

---

<sup>7</sup> É um programa de ação, situado no âmbito do CIP Jovem Cidadão, concebido e coordenado pela Ong Formação que visa apoiar a criação de empreendimentos inovadores de jovens, nas áreas social, cultural e econômica nos municípios do território. A partir da identificação do potencial econômico, social e cultural da região e da definição de prioridades do CIP para o investimento, visando o desenvolvimento local, os projetos incubados abrangerão as áreas social e cultural e as seguintes áreas da economia de base: informática, prestação de serviços tecnológicos, agro-empresendimentos, artesanato e turismo.

c) Plantão de dúvidas – à distância, utilizando-se, nos municípios, os espaços dos telecentros;

d) Avaliação contínua e contextualizada (para diagnóstico e planejamento), bimestral (para acompanhamento da evolução e planejamento das ações políticopedagógicas) e semestral (via gincanas, olimpíadas e simulados) para verificação do desempenho escolar.

O projeto educativo dos CEMPs adotou um princípio teórico-metodológico que expande as possibilidades de formação mais ampla e mais consistente da juventude, mediante a realização de uma prática de trabalho pedagógico centrado no princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e no trabalho como eixo transversal, em disciplinas que articulam conteúdos teóricos e práticas investigativas, a partir do 1º. ano. Esse princípio adotado para o nível de ensino superior, foi antecipado para a organização do currículo e das situações de aprendizagem teórico-práticas desenvolvidas no cotidiano do trabalho pedagógico da escola, conforme pode ser percebido no quadro abaixo:

**QUADRO 1 – ELEMENTOS BÁSICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE AGROECOLOGIA DOS CEMPS.**

<b>Módulo I</b>			
<b>Eixos transversais</b>	<b>Disciplinas (Ensino)</b>	<b>Pesquisa</b>	<b>Extensão</b>
O Jovem e o Potencial Produtivo da região.	Metodologia do trabalho científico	Levantamento de atividades econômicas dos três setores. Mapeamento das condições de utilização dos recursos naturais e dos recursos humanos nos três setores.	Qualificação profissional e desenvolvimento humano e social. Economia solidária e construção de sistemas cooperativados.
	Ecologia humana e desenvolvimento sustentável.		
	Competência profissional nas dimensões técnica e social.		
	Economia de base e sustentabilidade das atividades primárias, secundárias e terciárias.		
<b>Módulo II</b>			

Eixos transversais	Disciplinas (Ensino)	Pesquisa	Extensão
Modos de plantio integrados à preservação ambiental.	Noções básicas de elaboração de projetos.	Pesquisa de campo sobre modos de produção agrícola no município.	Vantagens e desvantagens dos diferentes modos de produção.  Seminário de Idéias.
	Noções básicas de agricultura.		
	Botânica aplicada: agrícola, farmacêutica, fitopatologia.		

	Olericultura Básica		
	Floricultura básica		
	Fruticultura Básica		
	Noções de Hidroponia		

### Módulo III

Eixos transversais	Disciplinas (Ensino)	Pesquisa	Extensão
Modos de criação integrados à preservação ambiental.	Noções Básicas de Zootecnia	Pesquisa de campo sobre modos de criação e manejo no município.	Vantagens e desvantagens dos diferentes modos de criação e de manejo. Incubação de projetos.
	Apicultura Básica		
	Avicultura Básica		
	Piscicultura Básica		
	Caprinocultura Básica		
	Introdução à Pecuária		

### Módulo IV

Eixos transversais	Disciplinas (Ensino)	Pesquisa	Extensão
O empreendedorismo juvenil no processamento de produtos e na produção de derivados.	Fundamentos tecnológicos do processamento básico na produção de produtos derivados das criações: manteiga, queijo, defumados, enlatados...	Vivências em áreas de produção agrícola criação animal.	Experiências de empreendedorismo.  Incubação de projeto.

	<p>Fundamentos tecnológicos de processamento básico na produção de produtos derivados das culturas: doces, compotas.</p> <p>Controle de processos e da qualidade da matéria prima e dos produtos alimentícios.</p>		
	Higiene e Segurança Ocupacional.		
<b>V Módulo</b>			
Eixos transversais	Disciplinas (Ensino)	Pesquisa	Extensão
O desenvolvimento de projetos sociais e produtivos e o Empreendedorismo juvenil	Saneamento Rural e de pequenas comunidades.	Pesquisa para identificação das demandas de produtos e serviços do mercado local e regional.	Inovações dos modelos de gerenciamento de agroempreendimento.
	Ética e Educação Ambiental.		Condições de sustentabilidade de projetos no setor de Agroempreendimentos
	Noções Básicas de Consumo e Mercado.		Incubação de projetos.
	Gestão global de empresa agrícola.		
	Noções básicas de economia familiar e gestão dos projetos.		

Fonte: Primária.

A estrutura curricular dos CEMPs é composta por três núcleos:

1 Núcleo Educação Geral: nesse núcleo o objetivo é garantir aos alunos o conhecimento ampliado das ciências naturais, da matemática, das ciências sociais, das linguagens e códigos. Esse núcleo é composto de 3.600 h.

#### QUADRO 2 – GRADE CURRICULAR DO NÚCLEO EDUCAÇÃO GERAL DOS CEMPS

COMPONENTES CURRICULARES	1ª ANO		2ª ANO		3ª ANO		TOTAL
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
<b>LINGUAGENS E CÓDIGOS</b>							
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	03	120	03	120	03	120	<b>360</b>
LÍNGUA ESTRANGEIRA	02	80	02	80	02	80	<b>240</b>
ARTES	02	80	02	80	02	80	<b>240</b>
LITERATURA	02	80	02	80	02	80	<b>240</b>
EDUCAÇÃO FÍSICA <sup>8</sup>	02	80	02	80	02	80	<b>240</b>
<b>SUBTOTAL</b>	<b>11</b>	<b>440</b>	<b>11</b>	<b>440</b>	<b>11</b>	<b>440</b>	<b>1.320</b>
<b>CIENCIAS HUMANAS</b>							
HISTÓRIA	02	80	02	80	02	80	<b>240</b>
GEOGRAFIA	02	80	02	80	02	80	<b>240</b>
FILOSOFIA	01	40					<b>40</b>
SOCIOLOGIA			01	40	01	40	<b>80</b>
<b>SUBTOTAL</b>	<b>05</b>	<b>200</b>	<b>05</b>	<b>200</b>	<b>05</b>	<b>200</b>	<b>600</b>
<b>AREA CIENCIAS DA NATUREZA</b>							
MATEMÁTICA	03	120	03	120	03	120	<b>360</b>
FÍSICA	02	80	02	80	02	80	<b>240</b>
QUÍMICA	02	80	02	80	02	80	<b>240</b>
BIOLOGIA	02	80	02	80	02	80	<b>240</b>
<b>SUBTOTAL</b>	<b>09</b>	<b>360</b>	<b>09</b>	<b>360</b>	<b>09</b>	<b>360</b>	<b>1.080</b>
<b>TOTAL NÚCLEO GERAL</b>							
TOTAL NÚCLEO GERAL	25	1000	25	1000	25	1000	<b>3.000</b>
Práticas complementares em estágio, pesquisa, extensão e na Incubadora							<b>600</b>
<b>TOTAL</b>							<b>3.600</b>

Fonte: Primária.

<sup>8</sup> As aulas de Educação Física e de Arte serão ampliadas com atividades complementares de festivais e jogos escolares e companhias de teatro e dança. Essas ações têm sido desenvolvidas no CEMP.

2 Núcleo Educação Profissional: Nesse núcleo, a idéia é horizontalizar o conteúdos dos cursos profissionalizantes, tendo disciplinas que abrangem determinada área. Com isso, o aluno não sairá como especialista em uma determinada parte, mas com uma visão orgânica da área de conhecimento para que possa mobilizar o aprendizado adquirido da forma mais adequada à sua realidade. Por exemplo, o curso de agroecologia tratará de conteúdos de horticultura, avicultura, piscicultura, apicultura, meliponicultura, caprinocultura, processamento de produtos, além de tratar questões relativas ao mercado, à comercialização e ao financiamento, imprescindíveis para o trabalho com a agricultura familiar. Ao final de cada módulo do núcleo profissionalizante são organizados seminários temáticos em que os alunos socializarão os resultados das pesquisas e das atividades de extensão desenvolvidas durante o módulo, conforme consta na grade curricular de cada curso.

3 Núcleo Incubadora de projetos produtivos: sociais, econômicos e culturais: Esse núcleo foi concebido como espaço de aprendizagem onde o jovem poderá desenvolver experiências de empreendedorismo, mas não se trabalha com uma concepção individualizada e competitiva, por que se estimula a vivencia da solidariedade e a realização de projetos coletivos. O núcleo não é obrigatório e apenas participam deles os jovens que desejem incubar suas idéias de projetos produtivos, que são estimuladas em —Seminários de idéiasII e posteriormente desenvolvidas durante o período de incubação do projeto (de no máximo dois anos).

Nos CEMPs, os cursos são oferecidos em dois formatos:

- a) em 3 ou 4 anos, para alunos que concluíram a 8ª. Série e ingressarão no ensino médio.
- b) em 1 ano ou 18 meses, para alunos que já concluíram o Ensino Médio – Educação Geral.

Na oferta dos cursos de um ano ou 18 meses, somente são oferecidos os núcleos de educação profissional e de incubadora de projetos produtivos. No curso completo, de 3 ou 4 anos, as disciplinas do núcleo profissionalizante são ministradas

simultaneamente com as do núcleo de educação geral, numa média de oito aulas por semana, duas disciplinas de cada vez.

De acordo com os cursos oferecidos em cada município, são implantados laboratórios e unidades de educação e produção para a garantia de espaço adequado para fortalecer atividades práticas e investigativas previstas no currículo. A implantação dos mesmos depende da disponibilidade de espaços físicos nos prédios que sediam os CEMPs. Nem todos os municípios possuem prédios próprios para o funcionamento dos CEMPs, pois não dispõem de recursos próprios para a construção dos mesmos. Nos municípios de São Bento, Palmeirândia e São João Batista, as escolas já funcionam em prédios próprios e nos demais municípios busca-se alternativas junto ao poder público para a ampliação de melhoria dos prédios que abrigam os CEMPs, com o apoio permanente da ONG Formação, por meio dos recursos da incubadora de projetos.

Como exemplos de laboratórios e unidades de educação e produção existem, para o núcleo geral, laboratórios de ciências da natureza (matemática, química e física), já implantado no CEMP de Matinha, para o núcleo profissionalizante, laboratórios de informática, implantado nos CEMPs São Bento, Matinha (com acesso a Internet) e Palmeirândia; laboratórios de Enfermagem nos CEMPs de São Bento e em processo de implantação em Matinha; laboratório de fotografia e edição de vídeos, em implantação no CEMP de São João Batista.

As unidades de educação e produção atendem aos cursos de agroecologia, saneamento e urbanismo e turismo e variam de acordo com cada município. Essas unidades são subsidiadas pela incubadora de projetos para melhor estruturação das mesmas, onde são realizadas aulas práticas e estágios curriculares dos alunos dos CEMPs. Muitas funcionam em projetos produtivos incubados dos próprios alunos e outros jovens. Hoje atendem aos CEMPs unidades de produção de plantas, unidades de criação (suínos e galinhas), viveiros de peixes, meliponários, estufas biológicas, hortas, restaurante, agroindústrias, divididos em vários municípios da região. São feitos constantemente intercâmbios entre os municípios para a utilização das unidades produtivas, além de viagens de intercâmbio para São Luis e outras regiões do estado e do país, subsidiadas pela incubadora e com contrapartida das secretarias de educação dos municípios.

As unidades de educação e produção também funcionam como campo de estágio curricular, além dos próprios laboratórios existentes nos CEMPs, com sistema de monitoria. Os estágios curriculares, dependendo da necessidade, também podem, em parte, ser realizados em outros municípios.

As bibliotecas são outro espaço importante que tem sido fortalecidos nas escolas. As bibliotecas ainda não foram implantadas em todos os CEMPs por conta da carência de espaços físicos, sendo indispensável sua implantação a curto prazo. No entanto, nas cidades onde as secretarias de educação se dispuseram a priorizar essa ação, houve apoio efetivo da ONG Formação para a constituição e organização do acervo, qualificação de pessoal para o trabalho e realização de seminários para estudantes e professores sobre as modalidades de uso da biblioteca e realização de atividades educativas a partir da exploração do acervo disponibilizado, associado ao uso de bibliotecas virtuais, através do laboratório de informática. Já funcionam bibliotecas em São Bento e Matinha e está em processo de implantação, as bibliotecas dos CEMPs de São João Batista, Arari e Olinda Nova.

## **IMPACTOS DA IMPLANTAÇÃO DOS CENTROS DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL FRENTE A REALIDADE DO ESTADO DO MARANHÃO**

Diante das evidências do tratamento dispensado ao ensino médio e a educação profissional no Maranhão por parte do governo estadual, a decisão dos municípios da região da Baixada-Lagos Maranhenses em implantar cursos de ensino médio e educação profissional como política pública municipal, mantida com recursos oriundos do orçamento dos municípios, tem se constituído como uma demonstração concreta de que a vontade política dos dirigentes municipais, aliada ao esforço coletivo de diretores, professores, estudantes e pais, pode transformar a realidade da educação em nível municipal.

Em termos de quantidade<sup>9</sup> e qualidade, os jovens escolarizados nos CEMPs, em termos profissionais e sociais, evidenciam o êxito dessa experiência, muito embora ainda existam limites postos a materialização plena do projeto educativo concebido para os CEMPs por conta da limitação dos recursos destinados pelos municípios para o investimento no ensino médio. Por essa razão, os secretários de educação dos municípios por meio do Portal da Educação da Baixada Maranhense<sup>10</sup> têm buscado estabelecer um diálogo com o governo do estado a fim de discutir alternativas para que os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) destinados ao ensino médio sejam transferidos para os municípios que de fato respondem por essas matrículas.

Apesar dessas dificuldades, os secretários de educação dos municípios demonstram estar muito conscientes acerca de sua opção política de terem assumido a oferta de ensino médio e educação profissional em seus municípios para suprir uma necessidade real dos jovens que não tiveram suas matrículas garantidas em escolas estaduais.

Alguns resultados positivos já se percebem com relação aos alunos que cursam o ensino médio e profissional nos CEMPs. São muitos os alunos aprovados em concursos públicos e vestibulares e também com boa colocação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Alunos concluintes dos cursos de agroecologia, por exemplo, desenvolvem um trabalho de orientação a agricultores, melhorando a produção agrícola dos seus municípios e possibilitando o fortalecimento de um circuito produtivo na região<sup>11</sup>, além de iniciativas próprias de cultivo orgânico em áreas pertencentes a suas de suas

---

<sup>9</sup> Ao término do ano de 2007, um total de 1.092 alunos concluíram o ano letivo em todos os CEMP's. Este é um número significativo, visto que as matrículas na rede estadual contabilizam, para o ano de 2007, aproximadamente, 2.500 matrículas.

<sup>10</sup> O Portal da Educação da Baixada Maranhense é uma experiência pioneira de um consórcio de secretários e ex-secretários de educação dos municípios de Arari, Cajari, Panalva, Viana, Matinha, Olinda Nova do Maranhão, São João Batista, São Vicente Férrer, São Bento e Palmeirândia.

<sup>11</sup> O fortalecimento de um circuito produtivo na região tem sido uma das prioridades do CIP Jovem Cidadão que com recursos da Incubadora de projetos e com o apoio das secretarias municipais de agricultura tem fomentado a produção agrícola no território, e, recentemente com o apoio do MDA, através da aprovação de um projeto de realização permanente de feiras do produtor em cada cidade do território para escoamento da produção.

famílias, como forma de incentivo a agricultura familiar. Outros jovens se dedicam ao setor de serviços, processando os produtos primários de suas propriedades e comercializando nas feiras do circuito produtivo do território. Esta sendo fomentado, pelo CIP Jovem Cidadão, a implantação de um núcleo de turismo comunitário na região, para o qual a existência de mão-de-obra qualificada na área é indispensável.

No entanto, a construção permanente de um projeto educativo como o dos CEMPs jamais pode ser considerada finalizada, por que compreende a própria dinâmica de pesquisa e extensão contemplada no currículo, o que exige dos alunos, dirigentes e professores novas posturas político-pedagógicas e um envolvimento permanente na construção cotidiana desse projeto educativo.

Entretanto, os professores e estudantes dos CEMPs têm se destacado em suas cidades, dada a dinâmica que tem sido incorporada, no sentido da articulação da escola com a realidade dos municípios. A realização de práticas de pesquisa, de seminários temáticos abertos a comunidade, campanhas educativas, atividades práticas, intercâmbios e estágios, têm permitido que os alunos dos CEMPs destaquem-se nas dimensões pessoal, profissional e, principalmente, social, como atores do desenvolvimento de seus municípios através do conhecimento adquirido nos cursos.

Essas evidências, embora insuficientes, devido aos limites estruturais impostos pela realidade socioeconômica dos municípios e pelo caráter precoce da experiência dos CEMPs, sinaliza que é possível pensar articuladamente educação e desenvolvimento local e que é preciso repensar a questão do financiamento da educação e estabelecer critérios que possibilitem aos entes federados que de fato são responsáveis pelo atendimento da demanda de um determinado nível de ensino o acesso aos recursos destinados a esse atendimento.

Faz-se necessário ainda, um esforço mais articulado e contínuo entre as políticas públicas dos três entes federados no sentido de reduzir a vulnerabilidade e que se encontra submetida a juventude brasileira, sobretudo aquela que habita as regiões mais pobres do país, e que gera um círculo vicioso de exclusão que origina o binômio repetência-evasão como marcas registradas do sistema de ensino público.

Contudo, alguns avanços já podem ser contabilizados no sentido da

consolidação de uma concepção mais integral de educação profissionalizante integrada ao ensino médio, presente nos discursos e nas ações atualmente divulgadas pelo Ministério da Educação no segundo mandato do presidente Lula. Em notícia<sup>12</sup>vinculada pela imprensa, o ministro da Educação, Fernando Haddad, afirma que garantir a qualidade do ensino médio brasileiro é um dos maiores desafios do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que orientará as ações do MEC nos próximos anos. Uma das soluções apontadas pelo ministro é a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, a qual, nos próximos três anos, deve contar com 214 novas escolas. —Até o final de 2010, teremos ampliado o acesso às escolas profissionalizantes, que era de 230 mil estudantes em 2002, para 700 mil. Para ele, Cefets têm apresentado desempenho acima da média nacional em todos os indicadores de qualidade adotados pelo Ministério da Educação. Além disso, a expansão das escolas técnicas desonera os estados e traz uma perspectiva de melhora de qualidade que extrapola a esfera federal. —Quando for concluída a expansão, teremos 10% dos alunos de ensino médio na rede federal. Isso trará uma desoneração para os estados. Com menos alunos, poderão investir na qualidade do ensino, garantiu. Cerca de R\$ 3,5 bilhões serão investidos na expansão das escolas técnicas para que o número de unidades passe de 140 escolas em 2002 para 354 em 2010.

Essas novas perspectivas para o ensino médio e educação profissional esboçadas pelo governo Lula tendem a favorecer a expansão da oferta desse nível de ensino. No entanto, no estado do Maranhão as ações do governo estadual nessa área se encontram ainda estagnadas. Espera-se que a experiência em desenvolvimento na região da Baixada-Lagos e do conhecimento acumulado pelos municípios na gestão dessa experiência sejam considerados pelo governo do estado para repensar uma política própria de expansão do ensino médio e educação profissional para todo o estado do Maranhão.

---

<sup>12</sup> —Qualidade do ensino médio é desafio do PDEII, publicada em 17/09/07, no portal de notícias JC online.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRAL, M. R. M e ROSAR, M. de F. F (orgs.). *Ensino médio e educação profissional no Maranhão: Delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens*. São Luis: Central dos Livros, 2004.

KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\* Licenciada em História e Mestre em Educação pela UFMA. Especialista da ONG —Formação na área de educação e trabalholl.

ENVIADO EM: 29.09. 2011

APROVADO EM: 07.11. 2011

## USO DO CONHECIMENTO TÉCNICO EM TELECOMUNICAÇÕES: *INSIDERS* E *OUTSIDERS* USE OF TECHNICAL KNOWLEDGE IN TELECOMMUNICATIONS: *INSIDERS* AND *OUTSIDERS*

Marcelo Santos Marques \*  
Rafael Araujo da Costa \*\*  
Vinicius da Silva Vieira\*\*\*

### RESUMO

O artigo compreende os resultados parciais de uma pesquisa vinculada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio (PIBIC/EM), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). A pesquisa é intitulada "Qualificação Profissional e Mercado de Trabalho: Cursos Técnicos Integrados do IFCE e Relações de Trabalho", e tem por objetivo traçar o perfil dos estudantes que concluíram o Curso Técnico em Telecomunicações do Instituto Federal e detectar o grau de satisfação relacionada aos conhecimentos obtidos na Instituição, tomando como elementos de análise: o uso dos conhecimentos técnicos adquiridos e expectativas relacionadas ao desempenho profissional. Como parte do traçado investigativo, aplicou-se um questionário junto aos estudantes que concluíram o Curso e a uma parte daqueles que se encontram trabalhando em área de formação. Além disso, os docentes da Instituição também foram entrevistados. Dois importantes resultados da pesquisa. O primeiro, foi a constatação de que são poucos aqueles que atuam no setor de comunicação à distância, o que revela o caráter seletivo da tecnologia high-tech e o decorrente esvaziamento das oportunidades de trabalho do técnico em telecomunicações. O segundo resultado, no que concerne ao uso dos conhecimentos, foi a conclusão de que quanto mais as matérias do Curso dizem respeito ao exercício das telecomunicações, tanto menos os depoentes assinalam o uso dos saberes advindos de sua formação técnica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologia *High-tech* — Técnico em Telecomunicações — Uso do Conhecimento — *Insiders* e *Outsiders*.

### ABSTRACT

The article contains the partial results of a survey linked to the Dean of Research and Innovation at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE) and the Scholarship Program of Scientific Initiation of Secondary Education (PIBIC / MS) National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). The research is entitled "Vocational Training and Labour Market: Technical Integrated Courses of IFCE and Labor Relations", and aims to outline the profile of students who completed the course in Technical Federal Institute of Telecommunications and detect the degree of satisfaction

related to knowledge obtained in the Institution, taking as elements of analysis: the use of technical know-how and expectations related to job performance. As part of the investigative track, we applied a questionnaire to students who have completed the Course and those who are working in area of training. In addition, teachers of the Institution were also interviewed. Two important results of the survey. The first was the realization that few are those who operate in the distance communication, which reveals the selective nature of high-tech technology and the resulting depletion of job opportunities in telecommunications technician. The second result, regarding the use of knowledge, was the conclusion that the more the subjects of the course relate to the performance of telecommunications, the less the respondents indicate the use of knowledge arising from their technical training.

**KEYWORDS:** High-tech Technology – Telecommunications Technician – Use of Technical – Insiders and Outsiders.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar a relação formação profissional/exercício profissional no mercado de trabalho por meio do uso do conhecimento técnico de discentes egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e de sua inserção no mercado de trabalho. Para tal, tomou-se como objeto de análise os formados no Curso Técnico de Telecomunicações, em sua modalidade integrada e de nível médio, utilizando, inicialmente, como base de referência as turmas de concludentes do ano de 2009.

Para refletir sobre as transformações no *mundo do trabalho* e os seus efeitos sobre a qualificação profissional, desenvolveram-se estudos de conotação abstrata, sobre o funcionamento do sistema do capital, tomando por base a teoria do valor de Karl Marx. Nos *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse)*,<sup>1</sup> esse autor aduz que o sistema do capital apresenta uma tendência à substituição do trabalho vivo (trabalho humano direto) pelo trabalho morto (máquinas), tornando a riqueza produzida cada vez menos dependente do tempo de trabalho empregado, se comparado ao dispêndio da ciência e da tecnologia. Esta tendência vem transformando o trabalhador num apêndice da máquina que trabalha, reservando a ele operações que se tornam cada vez mais simples. Restando a este somente a condição de: —mero accesorio vivoll (MARX, 1972, p. 218) de um sistema automático que trabalha.

O desenvolvimento das forças produtivas capitalistas levaria a uma alteração

constante da composição orgânica do capital, por meio da substituição do capital variável pelo capital constante, reduzindo a participação ativa do trabalhador na esfera produtiva direta, em função da atuação de máquinas autônomas e seletivas. A essa transformação, Marx designou de *“a última metamorfose do trabalho”* (1972, p., 218), na qual os produtos do trabalho seriam transferidos do trabalhador para o capital, na forma de máquina.

Essa tendência vem operando de forma avassaladora na área de telecomunicações. As empresas do setor, após passarem por processos de privatização, realizaram uma verdadeira —revolução copernicanall, adotando uma política de informatização e automatização de suas redes de comunicação e de enxugamento do seu quadro de pessoal. Elas terminaram por substituir, radicalmente, os trabalhadores diretos por um capital fixo imaterial, baseado na teleinformática e no transporte por cabo de fibra óptica. Como resultado da aplicação da tecnologia baseada na microeletrônica e das seletivas relações de produção capitalistas, o mercado de trabalho dos profissionais das telecomunicações se atrofiou radicalmente. Os centros nevrálgicos do sistema foram transferidos para o eixo Rio-São Paulo.

Face à desconstituição do mercado de trabalho de telecomunicações, como vem se dando a inserção dos técnicos oriundos no IFCE na vida produtiva? Os formados no Instituto atuam profissionalmente em sua área de formação: comunicação a distância? Eles aplicam os conhecimentos adquiridos no curso técnico-profissionalizante em suas atividades laborais? Essas indagações conformam a base da hipótese teórica investigada para levar a termo a presente Pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio (PIBIC/EM), que ora apresentamos seus resultados parciais.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Quando inicialmente foi esquadrinhado o traçado investigativo, objetivava-se dar voz, tão somente, aqueles que tivessem atuando no mercado de trabalho em sua área de formação. Contatos telefônicos preliminares com os egressos e seus familiares demonstraram, inicialmente, que apenas um dos pesquisados trabalhava com telecomunicações. Os demais ou atuavam em outros campos profissionais ou se encontravam dando sequência aos estudos. O avanço das investigações possibilitou localizar mais um ex-estudante militando profissionalmente em seu setor formativo. Não obstante, a constatação de que apenas dois dos que compunham a base de referência da pesquisa estavam trabalhando em sua área de formação praticamente inviabilizava o plano

investigativo. Fazia-se necessário ampliar o universo da análise alcançando os egressos da turma de concludentes do ano de 2010.

O alargamento do *corpus* investigativo levou a que integrássemos mais 30 (trinta) ex-alunos à base da pesquisa, alcançando um universo de 46 (quarenta e seis) discentes que levaram a termo seus estudos. Da turma de 2010, mais dois trabalhavam com telecomunicações, perfazendo um total de 4 (quatro) egressos *insiders*. A quantidade de técnicos empregados em sua área de atuação obrigava que se revissem caminhos e se repensassem instrumentos de pesquisa. É que a pequena inserção dos egressos na área de formação tornava evidente a impossibilidade de se averiguar díspares unidades empresariais e de se examinar seus espaços-ambiente. Sem essa observação direta, não havia como perceber o uso do conhecimento e a manipulação dos instrumentos técnicos de comunicação nas situações imediatas de trabalho.

Resolveu-se redesenhar o plano investigativo, estendendo a verificação para aqueles que não se encontravam no mercado de trabalho operando no campo das telecomunicações. Essa mudança de perfil alterava sobremaneira o traçado do exame inicialmente delineado, afinal era grande o número de egressos *outsiders*. Esse novo caminho exigiu uma guinada teórico-metodológica: de uma averiguação sobre o uso do conhecimento técnico-profissionalizante nas relações imediatas de trabalho, para um levantamento sobre o uso dos conhecimentos nos haveres da vida cotidiana. De uma pesquisa eminentemente —qualitativa— para uma investigação basicamente —quantitativa—. O instrumento escolhido foi a aplicação de um questionário enviado aos egressos por intermédio de mídia eletrônica.

Após contatos telefônicos e a tentativa de localização dos egressos por intermédio da identificação dos telefones de seus pais, por meio do sítio [www.telelista.net](http://www.telelista.net), de 46 (quarenta e seis), localizaram-se 31 (trinta e um) ex-alunos. Destes, conforme assinalado amiúde, 4 (quatro) estão exercendo haveres profissionais diretamente ligados à sua área de formação, contratados que o foram para executarem a função de técnico em telecomunicações, e 27 (vinte e sete) se encontram desenvolvendo atividades outras.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

## USO DOS CONHECIMENTOS TÉCNICOS

Na apresentação do Curso Técnico Integrado em Telecomunicações, além das atribuições pertinentes àqueles que trabalham com comunicação a distância, são anunciadas opções para os profissionais se inserirem no mercado de trabalho da área de telecomunicações. Esse técnico de nível médio pode instalar, operar e manter centrais telefônicas, redes de computadores, provedores de acesso à rede mundial de computadores entre outras atividades (IFCE, 2011). Portanto, suas atividades profissionais requerem a ativação de díspares competências e habilidades.

Não obstante, a despeito das possibilidades de inserção profissional anunciadas, apenas 1 (um) de nossos informantes afirmou ter aplicado integralmente os saberes adquiridos na vida cotidiana. Enquanto 3 (três) afirmaram nunca terem utilizado os conhecimentos profissionais que haviam sorvido durante o Curso, 16 (dezesesseis) assinalaram seu uso parcial. Estes últimos compreendem 80% (oitenta por cento) dos testemunhantes (gráfico 1):

**GRÁFICO 1 – USO PRÁTICO DOS CONHECIMENTOS TÉCNICOS**



Fonte: Elaboração própria.

Do mesmo modo, só 4 (quatro) declarantes afirmaram ter aplicado de modo regular seus conhecimentos. 12 (doze) apontaram seu uso ocasional e 4 (quatro) o desuso. Juntos, aqueles que assinalam o uso ocasional e o não-uso perfazem 80% (oitenta por cento) dos que nos ofereceram seus testemunhos (gráfico 2):

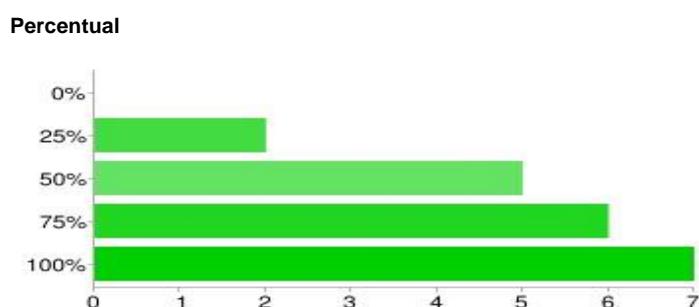
## GRÁFICO 2 – USO PRÁTICO DOS CONHECIMENTOS TÉCNICOS



Fonte: Elaboração própria.

Quando a pergunta recai sobre o conteúdo de cada disciplina e seu uso na vida, duas situações, cada uma a seu modo, chamam a atenção, revelando a distanciação do currículo do Curso Técnico Integrado de Telecomunicações das condições de vida dos egressos. A matéria que revelou a maior incidência de uso dos conhecimentos foi Informática (gráfico 3). Ferramenta que revela utilidade em vários ramos de atividade, sobretudo, depois da disseminação da microeletrônica. No universo de 20 (vinte) colocutores, 5 (cinco) assinalam usar 50% (cinquenta por cento) dos saberes; 6 (seis) afirmaram pôr em ação 75% (setenta e cinco por cento) e; 7 (sete) aduzem fazer uso de 100% (cem por cento) do conhecimento. Essa foi à situação que correspondeu ao melhor aproveitamento dos saberes sorvidos e aplicados pelos exdiscentes em sua vida:

## GRÁFICO 3 – USO PRÁTICO DOS CONHECIMENTOS TÉCNICOS: DISCIPLINA DE INFORMÁTICA



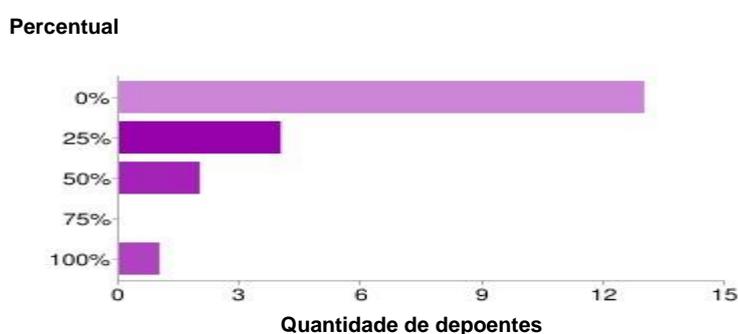
Quantidade de depoentes

Fonte: Elaboração própria.

Não obstante o caso de Informática, várias disciplinas denodaram o elemento de negatividade, pautando-se pelo não-uso do conhecimento. Assim o foi com Rádio Transmissão I e II, Redes de Telecomunicações, Eletrônica Analógica, Telefonia Móvel,

Transmissão de TV etc. Essas não foram as únicas matérias que se desatacaram pela negatividade, porém chama a atenção o fato de que todas elas estão diretamente ligadas ao cerne da qualificação profissional: comunicação a distância. Para efeito de ilustração, aqui apresentamos os dados relativos à disciplina Gestão de Telecomunicações (gráfico 2): 13 (treze) egressos afirmam ter usado 0%: (zero por cento) do conhecimento, 4 (quatro) assinalaram que fazem uso de 25% (vinte e cinco por cento) e 2 (dois) afirmaram utilizarem 50% (cinquenta por cento). Em contrapartida, só 1 (um) dos atores investigados afirmou utilizar 100% (cem por cento) dos saberes sorvidos na disciplina:

#### GRÁFICO 4 – USO PRÁTICO DOS CONHECIMENTOS TÉCNICOS: DISCIPLINA GESTÃO DE TELECOMUNICAÇÕES



Fonte: Elaboração própria.

Essa ausência de sintonia entre os conteúdos das matérias profissionalizantes e o cotidiano da vida dos ex-alunos revela o divórcio dos saberes adquiridos no Curso Técnico Integrado em Telecomunicações com as vivências praticadas na esfera da vida cotidiana. Consoante os egressos *insiders* esse fosso tem origem no distanciamento das disciplinas do exercício prático:

(...) o Curso foi meio que precário. Ah, você tem muita parte teórica. Mas quando você chega pra trabalhar no mercado você tem..., você vê que você tem que começar tudo de novo. É a parte que mais pesa. Que é a parte prática. Que você aqui não tem. Isso sem falar que a parte de telecomunicações é muito escassa. (...) Você vê muita coisa desnecessária. Muita coisa que você vê no Curso seria pra quem quer fazer engen..., coisa de mestrado. [TÉCNICO 21].

Instigado a apontar quais as disciplinas responsáveis pelo fosso que separa teoria e prática, nosso interlocutor asseverou: “As cadeiras vinculadas à radiocomunicação, as de telefonia e as de microeletrônica. [TÉCNICO 21]. As

matérias disciplinares aludidas foram alvo de análise negativa por parte da maioria dos depoentes.

## INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Frente à interrogação se o egresso trabalhou no setor de formação após o término do Curso de Telecomunicações, apenas 3 (três) dos que retornaram eletronicamente o questionário responderam afirmativamente. Esse dado pode ser acrescido por mais 2 (dois) depoentes que em contato telefônico afiançaram trabalhar na área de comunicação a distância, mas não nos enviaram pelas vias virtuais o rol das perguntas respondidas nem se submeteram à seção de entrevistas, e de mais 1 (um) declarante que foi entrevistado, mas suas respostas eletrônicas não puderam ser computadas. Em sentido contrário, 17 (dezesete) de nossos colocutores assinalaram que não havia trabalhado com telecomunicações.

Indagados sobre os motivos pelos quais não trabalharam na área formativa (gráfico 5), suas respostas oscilam entre os interesses subjetivos (desinteresse pessoal e dissonância com os desejos patronais) e as determinações objetivas (crise estrutural). Um dos depoentes, que no gráfico abaixo aparece em —outrosll, baliza seu posicionamento assegurando a interseção dos interesses pessoais e a crise do *mundo do trabalho*:

**GRÁFICO 5 – MOTIVOS PELOS QUAIS O TÉCNICO DE TELECOMUNICAÇÕES NÃO TRABALHA EM SUA ÁREA DE FORMAÇÃO.**



**Fonte:** Elaboração própria.

**Obs.:** Excluídos aqueles que trabalham na área, o universo dos pesquisados compreende 18 (dezoito) depoentes.

Entre as respostas daqueles que enfatizam fatores subjetivos, destacam-se as que se remetem a questões de ordem pessoal, como dedicação aos estudos e ao trabalho e a competência individual para se estabelecer no mercado de trabalho. Os testemunhos

que se seguem refletem esse tipo de raciocínio: —(...) se você se dedicar e gostar, logo você irá conseguir seu espaço no mercado de trabalho, pois temos poucos profissionais qualificados na área. || [TÉCNICO 3]. Outros se remetem a determinações também subjetivas, só que agora focando nas unidades empregadoras: (...) as empresas valorizam mais o nível superior do mesmo do que o técnico. [TÉCNICO 20].

Por outro lado, existe quem reconheça a insuficiência do mercado de trabalho e sua natureza seletiva e excludente: —(...) são poucas as oportunidades para os que estão iniciando nesta área. || [TÉCNICA 19]. Em decorrência, “(...) quem consegue é por indicação. Basicamente isso. || [TÉCNICO 21].

Existem aqueles que apontam o problema como de ordem regional: —(...) este profissional ainda não é muito requisitado em certas regiões do país. || [TÉCNICO 12]. E há quem afirme ser a problemática de ordem conjuntural: —(...) É muito difícil! É muito difícil mesmo arrumar emprego na área de telecomunicações. Mas, acho que a Copa do Mundo está exigindo mais gente com essa qualificação. || [TÉCNICA 19].

Corroborando com a hipótese investigativa apresentada, quando do esboço do plano investigativo desta pesquisa, entre os egressos também há os que afirmam o caráter seletivo do setor assinalando que: —(...) o mercado é muito monopolizado. || [TÉCNICO 1]. Entre estes, existem os que compreendem que as exigências para a contratação de profissionais é cada vez maior e vinculam as dificuldades de acesso ao emprego à estrutura técnico-operacional das unidades empregatícias do setor das telecomunicações: —(...) as empresas de telefonia precisam de um número cada vez menor de funcionários para a manutenção de suas redes. || [TÉCNICO 6]. Essa, sem dúvidas, é a tendência do sistema do capital em nossa contemporaneidade: a substituição do trabalho humano imediato pelo trabalho objetivado nas máquinas automáticas.

As concepções opacas, extremamente nebulosas, quanto ao presente e ao futuro próximo dos profissionais de telecomunicações refletem a inconsciência predominante quanto às determinações de ordem sistêmicas. Condições metabólicas impelem díspares empresas a operarem utilizando de modo crescente o trabalho morto em função do trabalho vivo. O que nossos interlocutores não conseguem vislumbrar é a dimensão estrutural da crise que se abate sobre o *mundo do trabalho* e a natureza seletiva e excludente das modernas forças produtivas do capital. Mesmo que o Instituto Federal adequasse sua grade curricular às necessidades do mercado, não haveria emprego para todos. Pelo contrário, a adoção da —pedagogia do capital|| conformaria o emprego hoje e o desemprego amanhã.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados ora apresentados, como se descreveu amiúde, ainda se apresentam em forma de esboço. Não obstante, a despeito das atividades investigativas que ainda faltam realizar, é possível afiançar que o grande contingente de pessoas atuando fora das condições adquiridas por sua qualificação profissional, o pequeno uso do conhecimento técnico adquirido na vida profissional e na vida cotidiana dos egressos, se constituem em fortes evidências quanto ao nível de esvaziamento do mercado de trabalho no setor em investigação.

O colapso do mercado de trabalho da área de comunicação a distância pode ser explicado pela elevação da composição orgânica das empresas do setor, propiciado por um elevado capital fixo e pela tendência à supressão do trabalho vivo em função do trabalho objetivado, cuja atual característica aponta para a associação de práticas automáticas e auto-referenciadas, que prescindem da presença dos produtores imediatos. Em decorrência, assiste-se ao fenecimento das virtuosidades dos técnicos de telecomunicações de modo a restringir as possibilidades de inserção e de atuação em seu campo profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). *Cursos ofertados/Fortaleza/Telecomunicações*. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/cursos-ofertados/fortaleza/125-telecomunicacoes.html> Acesso em: 12 jul de 2011.

MARQUES, M. S. *A qualificação profissional no foco da crítica ao sistema do capital: em busca dos egressos do CEFETCE*. 2009. 387p. Tese (Doutorado de Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MARX, K. *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse)*. V. 2. Espanha: Editora Siglo Veintiuno, 1972.

TELELISTA. Disponível em:

<[http://www.telelistas.net/templates/resultado\\_busca.aspx?orgm=0&atividade=&uf\\_busca=16&localidade=Fortaleza](http://www.telelistas.net/templates/resultado_busca.aspx?orgm=0&atividade=&uf_busca=16&localidade=Fortaleza)> Acesso em: 11 de maio de 2011.

ENVIADO EM: 30.10. 2011

APROVADO EM: 19.12. 2011

\* Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1990) e em Estudos Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (1984), mestre em Educação (2003) e doutor em Sociologia (2009), ambos realizados na Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professor efetivo e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

\*\* Estudante do curso técnico de Telecomunicações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, bolsista de iniciação científica

\*\*\* Estudante do curso técnico de Telecomunicações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, bolsista de iniciação científica

1 Os designados *Grundrisse der Kritik der Politischen Ockonomie* constituem-se em escritos efetuados por Karl Marx entre 1857 e 1858. Eles refletem o desenvolvimento tendencial da grande indústria e a sua propensão para a automática, tornando a força de trabalho supérflua. A expressão —*grundrissell* pode ser traduzida do idioma alemão para a língua portuguesa pelo vocábulo —fundamentosll. (MARQUES, 2009).