

certificado do curso de qualificação. Exemplificando com os cursos realizados, os entrevistados enfatizam que algumas pessoas só conseguiram emprego por ter o curso. Eles assim o observam, baseados em casos de várias pessoas que, quando os encontram, comunicam verbalmente que conseguiram emprego. Não há qualquer fundamento em pesquisas quanto a essas informações.

Aliás, executoras e outros atores envolvidos no PEQ costumam indicar a relação positiva entre os cursos de qualificação desenvolvidos e a colocação no mercado de trabalho, mostrando casos conhecidos e remetendo a responsabilidade das informações estatísticas sobre isso à Agência do trabalhador. No entanto, ao ser questionado, o gerente da Agência de Londrina se defende:

- Imagine a gente acompanhar 5000 trabalhadores já treinados – é impossível. A gente fica sabendo de um caso ou outro (...) Às vezes as empresas pedem: estou precisando aqui de um motorista com MOP (motorista de carga perigosa). Eu respondo: eu tenho 20 pessoas que não têm experiência, mas fizeram o curso, posso mandar? Pode. E a gente encaminha.

Exceto exemplos isolados não há dados que comprovem a inserção do trabalhador qualificado pelo PEQ, mesmo porque não há acompanhamento de egressos do PEQ na região, e, por outro lado, é difícil inferir qual a importância da qualificação para a inserção no mercado de trabalho.

Se, para a SERT estadual, a ênfase do PEQ permanece no objetivo de complementar e de compensar as desigualdades sociais, especialmente no acesso à qualificação profissional, para as instituições executoras, as palavras de ordem são o treinamento, a operação eficiente, o mercado.

3.3. Outros atores envolvidos no PEQ: execução de tarefas e esperança ao trabalhador

A educadora social da secretaria de ação social de Londrina, representante do poder público no conselho do trabalho, destaca a qualificação ligada a “um mínimo de escolaridade, fundamental e 2º grau [ensino médio], e formação mínima na área em que atua”. O PEQ atua apenas “embrionariamente”, especialmente porque os cursos são de curta duração e partem do princípio (embora não seja explícito) de que o cidadão tem um mínimo de escolaridade e experiência e precisa mudar de ramo, requalificar-se.

A educadora relata que o PEQ prioriza, nos documentos, a mulher arrimo de família, o jovem em busca do primeiro emprego, os desfavorecidos. Mas,

- se a entidade executora vai dar o curso de torneiro mecânico e tem lá o Sr. José, desempregado, analfabeto, miserável que pode fazer o curso. Ele não vai no segundo dia de curso: primeiro, porque ele não tem dinheiro para o transporte; segundo, a linguagem não é compatível com o nível de entendimento dele. É uma abertura camuflada e ele continua excluído [do mercado de trabalho].

Ela conta que uma determinada instituição executora propôs realizar um curso de qualificação (PEQ) na periferia porque não ficava bem os treinandos virem até a sede da entidade.

A qualificação é percebida pelos atores dessa forma:

- eu vejo lá aquelas filas gigantescas no SINE – Sistema Nacional de Emprego(...) com a capacitação a chance de você estar excluído é menor.” (representante do poder público);
- estamos instruindo, preparando (...) qualquer informação que as pessoas recebam fazem com que elas melhorem. Isso é automático (...) ela foi lá e aprendeu no mínimo à “cortar” alguma coisa [no caso do curso de costureira] e, mais preparada do que antes ela está.” (representante dos empregadores)

Segundo o empresário e representante patronal no Conselho do Trabalho de Londrina, o trabalhador qualificado é “um trabalhador que esteja nas condições ideais de desenvolver a tarefa que a função e profissão dele exige. (...). Aquele que tem plenas condições de dar produção e produtividade maior, sem desperdício.”

Quando lhe foi perguntado se esse é o conceito de qualificação incorporado no PEQ, o entrevistado diz não saber. A tônica é a operacionalização e não a discussão dos documentos norteadores do Planfor. O PEQ mostra-se, assim, um amontoado de números, treinandos e recursos, e títulos de cursos.

Para o presidente do sindicato dos bancários, também presidente da CUT região/Londrina e do conselho do trabalho em Londrina, “trabalhador qualificado é aquele que busca ampliar seus conhecimentos”, “aquele que sabe desempenhar sua função específica”. Os cursos do PEQ acrescenta “alguma coisa”, mas não garante o emprego para o trabalhador, já que o mercado muda muito. “O PEQ é para posto específico, ele ensina a fazer o trabalho, esse é o projeto e é isso o que vem sendo feito”.

Não se discutem as causas da crise do emprego; ela está dada particularmente pelas modificações tecnológicas. Frases como as vindas do coordenador de formação profissional da força sindical da região norte aparecem sempre: “a gente está fazendo a nossa parte, a qualificação, mas o mercado de trabalho está difícil”. Ou então, “Ter

qualificação é uma forma de brigar com o não-qualificado – é elemento de competição individual, sim “, fala outro coordenador de formação profissional de executora.

O próprio presidente do conselho do trabalho de Londrina, também presidente do sindicato dos bancários e da CUT norte/Londrina, afirma que o PEQ está qualificando 600 pessoas em informática básica e não há mercado para isso. Existe um pensamento dos trabalhadores segundo o qual ter-se-á menos dificuldade de arrumar um emprego com o curso de qualificação – a função do PEQ é manter essa esperança. Afinal, “para quem estava no escuro total, vai abrir uma luz”, finaliza a educadora social da secretaria de ação social de Londrina, representante do poder público no conselho do trabalho.

Percebe-se, então : primeiro, as idéias semelhantes passadas tanto pelas entidades executoras como pelos outros atores - de um lado, a necessidade de se qualificar, de ter certificado disso para enfrentar o mercado de trabalho, e, de outro, a necessidade de incentivar o empreendedorismo, o trabalho informal. Embora seja contraditório, mas servindo aos propósitos da regulação das adversidades, a redução dos postos de trabalho é a maior justificativa para a urgência do PEQ.

Ressalte-se que, nos documentos oficiais, a política pública de qualificação enuncia que a "educação profissional, por si, não cria empregos", e, "não é objetivo do PLANFOR gerar ou garantir emprego", ela possibilita as oportunidades de emprego. Existiriam outros mecanismos para o atendimento da geração de emprego. (BRASIL, 1999a)

E, segundo, a qualificação profissional relacionada a treinamentos, à execução de tarefas, ao saber-fazer. E nesse aspecto, vejamos com detalhes, o que escrevem os documentos do Planfor e notemos os equívocos ou falta de leitura do Plano por parte dos atores do PEQ.

4. Educação e qualificação: novos conceitos, novas significações

4.1. Resignificação do trabalho e a nova concepção de educação e qualificação

O PLANFOR foi elaborado em meio às discussões sobre a resignificação do trabalho, e sobre a nova concepção de educação e qualificação do trabalhador, que incorpora novos conceitos e significados, identificadas pioneiramente no espaço do

MTb, em seus documentos orientadores, e, mais tarde, do MEC, pelas Diretrizes Curriculares para a educação profissional e para o ensino médio³⁷.

Pensando nas reflexões que se fazem sobre a educação e o trabalho no espaço latino-americano, MESSINA; WEINBERG(1996) levantam um ponto interessante sobre a ressignificação do trabalho e anotam: "o trabalho deve perder a conotação de tarefa - produção externa e penosa. (...) O trabalho é vivido na sociedade moderna como carga associada com a sobrevivência, como um meio para (tenho que trabalhar)."(p.13)

A capacidade criadora, segundo os autores, é obscurecida pelas condições sociais, e os pobres sentem o trabalho como carga insuportável, um castigo. Desse modo, "ressignificar o trabalho supõe resgatar o sentido próprio e transformador, donde o sujeito se realiza consigo mesmo e com os demais, sobre a base do compromisso com um trabalho que percebe como parte de seu projeto de vida"(p.13). Ressignificar o trabalho e a educação é pensá-los juntos, integrando as dimensões éticas e econômicas.

Segundo esse pensamento, os documentos do MTb que sustentam o PLANFOR (BRASIL, 1995b) tratam a redefinição da educação, da qualificação e do trabalho. No processo de modernização das relações de trabalho e consolidação de uma política pública de trabalho e emprego e educação profissional propõem uma estratégia de "avanço" conceitual que dignifica a nova natureza do trabalho, multifuncional e polivalente. O novo conceito de qualificação deixa de ser estoque de conhecimento para configurar-se como competências, de aprendizado contínuo, superando a visão restrita de treinamentos.

Mais tarde, no MEC, as *Diretrizes para a Educação profissional* e do ensino médio(BRASIL, 1998c, 1998d) apontam para a necessidade de contemplar as dimensões da educação e do trabalho superando a idéia de trabalho associado ao sofrimento. Por outro lado, a educação profissional, por estar ligada historicamente às classes menos favorecidas e ao desenvolvimento de trabalho manual, estaria fadada à situação de educação de segunda categoria. Ao propor que o trabalho seja o contexto

³⁷ Não se confundindo com a política do Mtb para a qualificação profissional, no Ministério da Educação - MEC, as discussões são pela redefinição do ensino médio e técnico-profissional, no contexto das Reformas do Estado, sob a nova Lei n. 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.(BRASIL, 1996e) Nesse assunto, a lei maior da educação explicita a sua concepção de educação profissional e exige o estabelecimento das diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional de nível técnico sob princípios e conceitos que nortearão a formação profissional do cidadão trabalhador brasileiro. No artigo *Educação profissional numa sociedade sem empregos*, FERRETTI; SILVA JUNIOR(2000) promoveram o exame do documento das *Diretrizes...* no contexto das transformações do capitalismo e sua expressão brasileira, enfatizando as relações entre educação profissional e ensino médio, a passagem da qualificação para as competências e a crítica ao determinismo econômico e tecnológico que orienta o documento em estudo.

mais importante, a nova educação profissional possibilita, pelo menos no nível do discurso, a reelaboração da cultura do trabalho no sentido de sua valorização.

Enfatiza-se: " (...) o trabalho deixa de ser obrigação de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo"(BRASIL,1998d, p.14). Além de redefinir o trabalho no contexto da educação profissional, no ensino médio, etapa final da educação básica, agora desvinculado da educação profissional, mas a ele articulado, deve ocorrer a preparação básica para o trabalho, imediato ou posterior. Não significa preparar para postos de trabalho específicos (mesmo porque eles estão em crise e essa discussão está ignorada ou menosprezada nos textos), mas abarcar conteúdos gerais para a inserção no mercado de trabalho, noções gerais sobre o "papel e o valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção, entre outras"(p. 50), além de entender os fundamentos científicos do processo produtivo. Acredita-se poder superar o caráter dual e elitista que a educação de nível médio (acadêmico/geral e profissional/técnico) tem manifestado no país, universalizando o ensino médio e posicionando a educação profissional como complementar a esse.

No contexto da educação e qualificação profissional, e da política da igualdade, um dos fundamentos da Constituição e da LDB, deve-se assegurar o acesso a todos a esta modalidade de educação, sem discriminações, privilégios ou preconceitos. Intenciona-se superar as dualidades: dualidade educacional, de separação entre a educação geral para as elites e profissional para os trabalhadores, dualidade estrutural, entre trabalhadores que pensam e os que executam.

Cabem algumas ponderações, pois não se pode ignorar o paradoxo social, ou seja, o próprio ingresso e permanência no nível médio é resultado de uma sobrevivência econômica e educacional. Do lado econômico, o brasileiro precisa primeiro poder não ter que optar entre continuar os estudos ou trabalhar, e do lado educacional, ele precisa sobreviver ao ensino fundamental, apesar das dificuldades de alimentação e nutrição, transporte, fome e miséria, e outras decorrentes de suas origens sociais.

Em outra perspectiva, a nova educação profissional, escrita na LDB, nos seus artigos 39 a 42, é concebida como "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia ", conduzindo "ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva". (BRASIL, 1996e, p.17)

A estética atual da sensibilidade, outro fundamento das *Diretrizes*...(BRASIL, 1998c, 1998d), em contraposição à estética antiga do modelo taylorista-fordista, vem substituir a padronização, a repetição, a quantidade, pela incerteza, beleza, qualidade e

busca do aprimoramento constante. Especificamente, pelo desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no trabalho bem feito e no desenvolvimento sustentável. Acredita-se em uma aproximação entre as demandas pessoais e as do sistema econômico. A própria LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, supondo um "equilíbrio entre as finalidades "personalistas" e "produtivistas." (BRASIL, 1998b, p.18). Parte-se de um pressuposto que é, no mínimo, questionável.

4.2. Novos paradigmas produtivos, novas qualificações

Em *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado* (BRASIL, 1995b), o Mtb reconhece como necessário um novo perfil de trabalhador, a produtividade e a flexibilidade e os requisitos educacionais decorrentes da inovação tecnológica e organizacional, especialmente a requalificação³⁸ de desempregados ou deslocados por mudanças tecnológicas. A qualificação deve responder aos requisitos da nova tecnologia produtiva e organizacional.

Dá-se destaque para as novas tecnologias agregadas à produção e à organização do trabalho e aos novos requerimentos de qualificação: educação geral sólida e treinamentos para favorecer a reconversão dos trabalhadores afetados pela modernização produtiva. A fase flexível de produção pós-industrial é destacada, com a exigência de trabalhadores mais qualificados, entendidos como flexíveis e polivalentes, ressaltando a "nova realidade" das ocupações, "nova realidade" do trabalho, "novas demandas" das empresas (e do trabalhador) e do mundo do trabalho, e, portanto, necessidade de um "novo modelo" de educação profissional.

O documento *Questões críticas da educação brasileira* (BRASIL, 1995c), aponta também a preocupação com a assimilação e utilização dos novos recursos tecnológicos e em transformação por parte dos trabalhadores. Admite o modelo de crescimento econômico excludente desde há décadas e ressalta a educação como estratégica para a competitividade econômica, já que a economia demandaria trabalhador qualificado.

As mudanças tecnológicas, nos documentos analisados, são consideradas como estoque e não como fluxo. Assim, não se trata de rever suas causas e seu direcionamento, mas a partir delas, refazer a educação e a qualificação profissional para

³⁸ Este termo merece comentários já que produz vários significados, entre os quais o utilizado por ANTUNES (1998) como valorização do trabalho qualificado. No âmbito da reestruturação produtiva, significa preparar-se para novas e amplas funções na atividade de produção e no mercado de trabalho, respondendo aos novos requisitos da produção.

adaptá-la à realidade. Essa 'realidade' precisa ser pensada. Em primeiro lugar, a nova realidade do trabalho e da produção é generalizada para todos os setores da economia, dada como única. Aqui, entretanto, é necessário considerar que os modelos de produção não foram disseminados totalmente e igualmente pela economia brasileira, convivendo paradigmas antigos com os novos, até mesmo dentro de uma mesma unidade de produção. Assim, corre-se o risco de adaptar a mão-de-obra para o modelo flexível quando, na verdade, setores econômicos reclamam mão-de-obra baseada no sistema fordista.

Em segundo lugar, a relação simplista estabelecida entre tecnologia e novas qualificações necessita de mediações. Como menciona FERRETTI(1997), a realidade tem que ser compreendida tomando-se como referência não somente a tecnologia, mas tomar por referência a "relação social que a institui e manipula, ou seja, o próprio capital"(p.227).

É necessário, todavia, entender o movimento geral relacionado à passagem do fordismo para a acumulação flexível, tratado no primeiro capítulo desta tese.

Em outra perspectiva, as diretrizes do PLANFOR/Mtb e do MEC acentuam o novo paradigma produtivo, levando a crer que a polivalência e a multifuncionalidade são preferíveis, sem indagações; ignora a jornada dupla de trabalho da mulher e a forma como ela está inserida no mercado de trabalho, tipo de trabalho que ela desenvolve e seus diferenciais de salários por discriminação de sexo; entende o trabalho informal como algo inexorável e imutável, sem discutir os seus aspectos desregulatórios e a ausência de benefícios sociais conquistados a duras penas pelos trabalhadores ao longo do tempo.

É preciso questionar a que se refere o avanço conceitual: se é avanço ou modificação conceitual. Avançar significa ir para patamares superiores, é admitir que as competências gerais, a polivalência, as parcerias, são melhores para os trabalhadores.

Este trabalho se propõe, na próxima seção, a apresentar e discutir a qualificação profissional, sua evolução e sua lógica, e a materialização do Planfor no Paraná.

5. A evolução dos estudos da qualificação do trabalho e do trabalhador

As preocupações com a qualificação do processo de trabalho e do trabalhador, sejam elas com o propósito do incremento da produtividade e do crescimento econômico, consoante as inovações tecnológicas de produção e de gestão, ou para a

contribuição à formação e construção da pessoa humana, têm sido apresentadas na literatura especializada desde longa data.

Sob a perspectiva econômica³⁹, especialmente da economia política clássica, SMITH(1996), em *A riqueza das nações*, na segunda metade do século XVIII, assim resumia a relação entre especialização técnica do trabalho e crescimento econômico:

(...) o crescimento da produtividade do trabalho, que tem origem em mudanças na divisão e especialização do processo de trabalho, ao proporcionar o aumento do excedente sobre os salários permite o crescimento do estoque de capital, variável determinante do volume de emprego produtivo, a pressão da demanda por mão-de-obra sobre o mercado de trabalho, causada pelo processo de acumulação de capital, provoca um crescimento concomitante dos salários e, pela melhora das condições de vida dos trabalhadores, da população; o aumento paralelo do emprego, salário e população amplia o tamanho dos mercados que, para um dado estoque de capital, é o determinante básico da extensão da divisão do trabalho, iniciando-se assim a espiral do crescimento. (SMITH, 1996, p. 10)

O referido autor afirma que a divisão do trabalho é a causa da abundância, do crescimento do produto, que decorre da "laboriosidade do seu povo" (p.30). A divisão do trabalho, por sua vez, ocorre por causa da "propensão à barganha, ao escambo e à troca"(p.75), e, portanto, o homem aperfeiçoa seus talentos e inclinações naturais porque tem a certeza da permuta do produto do seu trabalho.

Smith percebeu que uma incursão a uma fábrica de alfinetes para ver esse fenômeno estabeleceria definitivamente a sua importância. No exemplo utilizado, alfinetes, "a fábrica insignificante" torna-se uma boa e interessante seleção, e como diz Galbraith, "fosse um produto mais assombroso e teria competido com o processo pelo qual era feito. Em competição com os alfinetes, a divisão do trabalho não podia deixar de sair triunfante."(GALBRAITH, 1972, p.39)

No exemplo de Smith, "um operário desenrola o arame, um outro o endireita, um terceiro o corta, um quarto faz as pontas, um quinto o afia nas pontas para a colocação do alfinete (...) assim, a importante atividade de fabricar um alfinete está dividida em aproximadamente 18 operações diferentes..."(p.66). O trabalho que era de uma única pessoa passa a ser de vários operários especializados.

De início, essas ocupações dependem dos talentos naturais individuais, mas em seguida são sancionadas e intensificadas pela própria divisão do trabalho, mas passam a

³⁹ A economia, tanto a economia política como a economia neoclássica predominante no século XX, manifesta interesse pelos assuntos da educação; portanto, de Smith a Marshall(maior expoente da economia neoclássica, passando por Malthus, Ricardo e Stuart Mill), e os teóricos das três gerações da teoria do capital humano das décadas de 50 a 80, por um lado, e os economistas políticos atuais, por outro, todos, embora de forma diferente, levantam a questão da qualificação.

dependem das habilidades adquiridas com a formação, a educação e a própria experiência no trabalho. A possibilidade de barganha permite o cultivo dos talentos naturais através das habilidades adquiridas pela educação e ao mesmo tempo dá razão de ser para essas diferentes habilidades. Além do mais, as maiores exigências de aprimoramento acabam por influenciar a forma de ser de cada um.

Smith acentua que "(...) a compreensão da maior parte das pessoas é formada pelas suas ocupações normais ", mas pondera que essas ocupações nas sociedades evoluídas podem destruir as virtudes intelectuais e sociais. Nesse sentido, menos otimista ele admite:

Com o avanço da divisão do trabalho, a ocupação da maior parte daqueles que vivem do trabalho, isto é, da maioria da população, acaba restringindo-se a algumas operações extremamente simples (...) cujos efeitos são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não têm nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo (...) tornando-se tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana. O entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear ou ter alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre ou terno, e, conseqüentemente, de formar algum julgamento justo até mesmo acerca de muitas das obrigações normais da vida privada. (...) Assim, a habilidade que ele adquiriu em sua ocupação específica parece ter sido adquirida a custa de suas virtudes intelectuais, sociais e marciais." (SMITH, 1996, p.244)

Então, se a evolução técnica imporia uma mutilação das virtudes dos homens porque desqualifica o trabalho, o Estado deveria oferecer-lhes a educação básica (ler, escrever e calcular), mesmo porque seria de seu interesse o povo instruído, menos sujeito às ilusões e superstições que dão origem à desordem.

No entanto, no *Terceiro Manuscrito*, Marx depreende que, se a economia política de Smith afirma o trabalho como fonte de valor, de riqueza⁴⁰, reconhecendo o trabalho como seu princípio, ao fazê-lo, ou seja, "ao ser incorporada a propriedade privada ao próprio homem e ao ser reconhecido o próprio homem como sua essência, (...) o próprio homem é posto sob a determinação da propriedade privada (...)" (MARX, 1987, p.169)

Opera-se assim um duplo movimento na economia política clássica: "por um lado, [esta] interioriza, no plano da consciência, o trabalho como a 'essência subjetiva' da propriedade privada, de outro, impede que tal consciência opere o entendimento das condições objetivas de produção do trabalho humano" (SILVA JR; SGUISSARDI,

⁴⁰ Diferentemente dos economistas da fisiocracia, como Quesnay por.ex., que viam na terra a fonte de riqueza.

1998, p.86) Ou seja, a racionalidade capitalista é obscurecida apresentando-se ao homem como algo natural, e não como produção histórica.

Marx, em sua crítica à economia política clássica, afirma que a riqueza da sociedade capitalista aparece como uma "imensa coleção de mercadorias"; revê a noção clássica de valor-de-uso e valor-de-troca (ou valor) da mercadoria, dando indícios da qualificação do trabalhador como elemento constituinte do ser social, e também, como elemento determinante da produtividade da força de trabalho. O tempo de trabalho necessário para a produção da mercadoria, que determina a grandeza do valor de uma mercadoria, varia com as mudanças na força produtiva do trabalho. E acrescenta, "a força produtiva do trabalho é determinada por meio de circunstâncias diversas, entre outras pelo grau médio de habilidade dos trabalhadores, o nível de desenvolvimento da ciência e sua aplicabilidade tecnológica, (...)". (MARX, 1988, p.48)

Não obstante os elementos do dissenso entre a economia política clássica e a marxista, ambas norteiam sua atenção para a relação entre progresso técnico e as exigências técnicas e sociais que se fazem aos indivíduos no momento do trabalho, ou seja, da utilização da força de trabalho. Muitos pesquisadores que os seguiram acabaram por desenvolver seus estudos de forma a estabelecer a relação simplista entre tecnologia e as modificações no processo de trabalho, desenvolvimento econômico, mecanização e automação e as demandas de qualificação e educação.

Assim é que se fez pela via da teoria do capital humano⁴¹ anunciada nos anos 60s por Theodore Schultz, Gary Becker e Frederick Harbison indicando uma "revolução do investimento humano no pensamento econômico" (BLAUG, 1980, p.287), pela preocupação com a relação entre educação e crescimento econômico.

Entre os anos 40 e 60 do século XX, renomados franceses envolveram-se com o tema. Georges Friedman, nos anos 60s, estabelece uma relação positiva entre automação e elevação da qualificação da força de trabalho. Pierre Naville, mantém sua tese de qualificação da força de trabalho com a automação, mas reconhece que "as formas novas e superiores de trabalho não fazem desaparecer o trabalho não-qualificado". Na verdade, desde os anos 40/50, Friedman ressaltava o fato de que a automação polarizava as exigências de qualificação, pois um número elevado de trabalhadores braçais,

⁴¹A teoria do capital humano procura: estabelecer a relação entre educação, formação e qualificação profissional e crescimento econômico e renda, nos planos espacial, internacional e intertemporal; medir os retornos dos investimentos educacionais, seja pelo enfoque do benefício individual seja pela produtividade nacional; e/ou quantificar a contribuição da educação ao PNB ou ao seu crescimento em determinado período.

realizadores de tarefas repetitivas e parceladas, era requerido, ao lado de pequeno número de trabalhadores cujas tarefas eram complexas. (PAIVA, 1989)

Posteriormente, nos anos 70s, quando muitos dos artigos clássicos sobre o assunto foram publicados, frutificavam estudos como o de Harry Braverman.

BRAVERMAN(1974) influencia intelectuais no sentido da discussão da tendência à desqualificação do trabalho sob o padrão taylorista-fordista. O autor identifica a degradação do trabalho humano no século XX motivada pelo capitalismo monopolista, que destitui o trabalhador de controle autônomo através do trabalho acerebral, tornando-o instrumento do capital. As inovações tecnológicas reduzem a necessidade de trabalhadores qualificados e transformam as tarefas em rotinas padronizáveis, o que permite reduzir o custo da mão-de-obra e ainda substituí-la facilmente. Juntos, o desenvolvimento tecnológico sob o capitalismo monopolista e os princípios da gerência científica levariam a uma tendência degradante do trabalho e desqualificação da mão-de-obra.

A qualificação estaria "reduzida a um mero instrumento consciente do controle gerencial despótico", ou seja, haveria uma perda progressiva da qualificação; ou então, reconhecendo o processo que Freyssenet, na década de setenta, chama de "polarização da qualificação", ter-se-ia, por um lado, um contingente pequeno de gerentes qualificados e, por outro, uma enorme massa de desqualificados e embrutecidos. (CASTRO, 1992) Estas teses já estavam em Friedman e Naville, nos anos 40/50s, e foram revitalizadas no pós 70.

O paradigma tecnoprodutivo vigente articulava-se com o paradigma de qualificação do trabalhador, centrado na idéia de qualificação do posto de trabalho e do trabalhador. O regime de acumulação fordista de produção em série e em grande escala possibilitava a produção em massa de bens de consumo duráveis com rigidez no processo de produção, mas com elevados índices de produtividade dando sustentação ao padrão de desenvolvimento; os princípios tayloristas da divisão do trabalho, assentados na segmentação entre concepção e execução, implicavam um novo tipo de trabalhador e de homem condicionado pelas necessidades da indústria. Lembra GRAMSCI(1991, p.396) que o método de produção fordista busca um "novo modo de viver, de pensar e sentir a vida".

Na década de 80, outros autores, numa discussão controvertida buscavam as conseqüências da introdução da automação microeletrônica sobre a qualificação do trabalhador. SCHMITZ(1988), a partir de experiências internacionais, examina o

impacto da nova tecnologia microeletrônica na qualificação do trabalhador e põe a questão sob duas óticas: a do problema do desemprego (tecnológico e/ou estrutural) e a da qualidade do emprego. Nesse último aspecto, o autor destaca as potencialidades da tecnologia em produzir polarização das qualificações, cuja intensidade depende das estratégias das empresas, diferenciadas também pelos vários países, além de outras especificidades. "A tecnologia em si não é desqualificante"(p.154), depende do uso que se faz dela; a "desqualificação é uma questão que deve ser entendida dentro das estratégias da administração que visam aumentar o controle sobre o processo de trabalho" (p.156). Alerta, contudo, para a necessidade de força de trabalho flexível, responsável, envolvida e atenta, comprometida com o êxito na atividade produtiva.

Porém, é na mesma década de 80 que se tenta romper com o modelo dominante através da tese da requalificação, admitindo a necessidade de conhecimentos e atitudes diferentes daqueles requeridos pela organização fordista, em autores como o próprio FREYSSINET(1990) e KERN; SCHUMANN(1988).

Nos anos 90s intensifica-se esse estado de coisas, destacando-se os trabalhos de HIRATA; ZARIFIAN(1991) nos quais se discute a empresa inteligente, a "empresa qualificante", envolvida endogenamente com a condução da formação do trabalhador como um ato inteligente de estratégia de sobrevivência da empresa, e de CORIAT(1991) em *Pensar pelo avesso*.

O novo modelo de qualificação vem responder às necessidades do novo modelo de produção do pós-80. Contrariamente ao regime fordista, o "padrão de acumulação flexível", como denomina HARVEY(1998), apóia-se, entre outros, na flexibilidade dos processos de trabalho e de produção, nos produtos diversificados e na economia de escopo.

De acordo com GITAHY et al. (apud CASTIONI, 1997),

(...) a própria produção flexível, variada e em pequenos lotes, que caracterizaria a "produção flexível", seria responsável pela necessidade de mão-de-obra mais qualificada, na medida em que o reduzido tamanho dos lotes tornaria ineficaz a rígida separação entre concepção e execução, em virtude do fato de que os erros cometidos (...) não poderiam ser diluídos pela enorme quantidade de produtos fabricados como na produção em massa.

PIORE;SABEL(1984), como mencionado, chamam esse novo modo de produção de "especialização flexível", gerado dentro da crise do regime de produção em massa, cujas qualificações viriam ao encontro do sistema flexível, com trabalhadores de múltiplas habilidades. Coriat baseando-se na singularidade da "via original" da

racionalização do trabalho no modo de produção japonês, um dos inspiradores da construção teórica do novo paradigma de produção, fala em "polivalência, plurifuncionalidade dos homens e das máquinas, autonomação e multifuncionalidade dos trabalhadores". (CORIAT, 1993, p.81)

Lili KAWAMURA(1993) reúne as características do novo sistema: a divisão e desqualificação do trabalho cedem lugar ao múltiplo encargo e à poliqualificação, maior responsabilidade assumida pelo trabalhador de linha com uma sistemática troca de informações entre gerentes e subordinados, integração da produção e controle de qualidade, e ênfase no desempenho de equipes.

Aparentemente as novas qualificações estariam sendo conduzidas de forma positiva, estando o trabalhador com criatividade e envolvimento social no trabalho. Difunde-se a idéia de um relativo consenso quanto ao trabalho qualificado numa progressiva humanização do trabalho a partir dos novos conceitos de produzir e trabalhar. Entretanto, é prudente evitar precipitações, pois que a própria conceitualização de qualificação não está claramente explicitada.

Nos países desenvolvidos, conforme salienta CARVALHO(1994), promove-se a revalorização do trabalho industrial qualificado. Todavia, o autor pondera que é preciso ter cautela sobre uma conclusiva afirmação de que estaria havendo uma tendência geral ao aumento do nível de qualificação nessas economias, visto que, além dos estudos estarem concentrados em determinados setores, faltam-lhes medidas objetivas do grau de qualificação. Adiciona ainda que existe a tendência a exigências de maior responsabilidade, decisão, comunicação e abstração no trabalho, mas que, como sugere Coriat, o trabalho mais abstrato não necessariamente significa trabalho qualificado.

Segundo ANTUNES(1998), a pretensa valorização do trabalho qualificado, ou a requalificação, multifuncional, polivalente, e de alto conteúdo intelectual, é parcelar, e, portanto, a positividade está reservada a uma parcela da classe trabalhadora em determinados setores produtivos, enquanto que outras vêm se desqualificando. Dentro do próprio grupo qualificado, a requalificação significou redução do seu poder sobre a produção e aumento na intensidade do trabalho.

Outros trabalhos como o de LEITE(1997) esclarecem que,

a afirmação de que os novos paradigmas produtivos levam inexoravelmente ao emprego de uma mão-de-obra qualificada, em termos técnicos, não tem correspondência com a realidade. Na verdade, eles tanto podem levar a uma maior qualificação como a uma desqualificação da mão-de-obra, ou ainda a situações em que as antigas habilidades são substituídas por outras, sem que isso

signifique obrigatoriamente uma qualificação técnica superior. LEITE (1997,p.66)

CARVALHO(1994), em referência à situação brasileira, indica que as mudanças ocorridas nos modos de produção são superficiais, com a incorporação apenas marginal dos novos conteúdos de trabalho, em comparação com o que acontece nos países avançados, evidenciando o que alguns reconhecem apenas como um processo de adaptação ou "brasilianização", sem mudanças significativas no trabalho em si mesmo.⁴²

Especificamente no tocante às novas qualificações, sejam elas decorrentes ou não de transformações profundas ou superficiais na organização da produção e trabalho no Brasil, elas merecem maior atenção por conta, como já dito, de que a própria noção de qualificação não está esclarecida e mesmo assim está presente nos discursos de diversos agentes econômico-sociais como trabalhadores, empresários, governo e educadores. Faz-se agora uma tentativa de sistematizar os conceitos de qualificação, compartilhar algumas reflexões sobre eles e provocar indagações.

5.1. Qualificação profissional: da concepção restrita ao posto de trabalho e ao trabalhador para a concepção ampla de construção social

Tratar a qualificação como um conceito de dimensões múltiplas é importante diante da complexidade e da falta de consenso que se põem no âmbito acadêmico sobre o assunto. VILLAVICENCIO(1992, p. 130), na tentativa de esboçar uma definição de qualificação, comenta que ela tem dimensões e significados múltiplos e provisórios, e "não pode ser compreendida como uma construção teórica acabada".

Numa primeira dimensão, o conceito refere-se aos requerimentos de conhecimentos exigidos - porque, em tese, necessários - ao desenvolvimento de um trabalho determinado, no sentido tanto do tempo de aprendizagem quanto do tipo de conhecimento. Aqui se apresenta uma lista de tarefas definida pela empresa a partir das imposições do posto de trabalho, e por isso, denominada qualificação do posto de trabalho ou qualificação do emprego. Nessa dimensão está presente também a qualificação do trabalhador como uma lista de atributos pessoais, incorporando às vezes as qualificações tácitas, que devem convergir para as do posto de trabalho.

⁴² A respeito da transferibilidade, ou da exportabilidade, e do "modelo japonês", ver HIRATA(1993).

Esse olhar sobre a qualificação consubstancia-se numa visão reducionista e determinista, produzindo algumas limitações: em primeiro lugar, a qualificação pode ser vista como sinônimo de nível de escolaridade. É comum dizer que o nível de qualificação da mão-de-obra brasileira é baixo, tendo como indicador a média de escolaridade brasileira que é de 3,9 anos, um dos piores até entre os países latino-americanos.⁴³ Também é nesse sentido que se afirma que a participação da mão-de-obra qualificada (com curso colegial e superior) aumentou relativamente entre os empregados no Brasil, de 22,9% em 1980 para 38,8% em 1993; enquanto que a mão-de-obra não-qualificada (analfabeta e com primário incompleto) reduziu sua participação relativa de 22,2% para 15,7%. (POCHMANN, 1999, p.96) É bom lembrar que em números absolutos o volume de mão-de-obra não-qualificada no total de empregados do Brasil é significativo, e que a redução relativa significou o aumento de participação desse trabalhador no setor informal, precarizado.

A noção de qualificação, sob o ponto de vista do trabalhador tem como referencial a economia (neoclássica), especialmente a teoria do capital humano na sua primeira geração das décadas de 50 e 60, na qual o trabalhador representa o "capital humano", o recurso de produção, como uma das variáveis independentes da função micro e macroeconômica de produção, numa relação direta e positiva. No plano microeconômico, o capital humano é elemento-chave no conjunto dos fatores de produção, com tecnologia dada pelo modelo industrial capitalista, juntamente com o capital físico, quantidade de trabalho e matérias-primas, favoráveis à atividade produtiva, cujo objetivo é a maximização do lucro do empresário. No plano macroeconômico, é elemento indispensável para o crescimento econômico, à medida que equilibra as demandas do mercado de trabalho à oferta do sistema educacional. A qualificação "formal", "certificada", "credenciada", é medida pela taxa de escolarização e duração da escolaridade, que passa, a partir de 60 e 70, a ser um indicador do desenvolvimento econômico⁴⁴ do país e parâmetro para o planejamento das políticas educacionais do terceiro mundo por parte dos organismos internacionais.

⁴³ A Argentina possui 8,7 anos em média de escolaridade, seguida do Uruguai com 7,8 anos e o Paraguai 4,9 anos, (POCHMANN, 1999)

⁴⁴ Embora não exista uma definição universalmente aceita de desenvolvimento, os economistas de orientação crítica encaram-no como o aumento contínuo dos níveis de qualidade de vida, que inclui o crescimento econômico (incremento da renda e do produto per capita) mas a ele não se restringe. Os indicadores de desenvolvimento, do Banco Mundial ou do PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, embora com metodologias diferentes, são elaborados levando em conta três elementos: a renda per capita (PNB), a saúde (expectativa de vida ao nascer), e a educação (índice de analfabetismo e escolarização -BIRD-, e analfabetismo e taxa de matrícula -PNUD).

A forma de ver a educação como virtude por excelência e como política de equidade age como respaldo à opção de política neoliberal. (MANFREDI, 1998) Sedimenta-se a crença na "igualdade de oportunidades" pela educação e alimenta-se a ilusão de que a qualificação é a verdadeira possibilidade de galgar espaços e *status* sociais. Esta qualificação entra em choque com a realidade, pois, segundo OFFE(1990), ocorre a confrontação entre essas expectativas e a realidade ligada ao trabalho, na qual o *status* se dá não pelo nível educacional mas pelo mercado de trabalho.

A qualificação do posto de trabalho tem seu referencial estabelecido pela organização da produção e do trabalho da empresa taylorista-fordista. A qualificação fica restrita à função que cada trabalhador deve exercer no posto de trabalho adquirida na escola e/ou no ambiente de trabalho, desenvolvendo-se a idéia do poder da educação como mecanismo para galgar posições qualificadas, mas "mascarando os demais mecanismos sociais (inerentes a processos sociais mais abrangentes) e organizacionais (mecanismos de credenciamento estabelecidos internamente pelas empresas) que condicionam o acesso e a manutenção do trabalhador no mercado formal de trabalho". (MANFREDI, 1998, p.20)

Em segundo lugar, os requisitos dos postos de trabalho colocados pela empresa à época da seleção e a sua conseqüente exigência como atributo pessoal do trabalhador podem não coincidir com o que efetivamente o trabalhador estará executando. Assim, requerimentos técnicos como o nível de escolaridade, domínio de língua estrangeira, informática, conhecimentos básicos e quantitativos e outros, podem não ser totalmente necessários à execução do trabalho, que subutilizará a capacidade da mão-de-obra. As qualificações antes são um meio de exclusão da força de trabalho ao pleito do posto de trabalho. Isto tende a acontecer especialmente em economias nas quais o desemprego é de tamanha magnitude que o excesso de oferta em face da demanda de mão-de-obra "justifica" tal ação. Não significa desconhecimento da evolução técnica, da microeletrônica e informática - ela está posta -, mas sim que o seu grau e amplitude não estão tão homoganeamente difundidos na economia brasileira. Para HIRATA(1994) deve-se diferenciar a "qualificação real", isto é, o conjunto de atributos do trabalhador (técnicos e tácitos), da "qualificação operatória", isto é, os atributos efetivamente empregados no ato do trabalho.

Em terceiro lugar, a qualificação pode ser confundida com adestramento ou treinamentos cujos conteúdos não expressam ligação direta com as atividades

desenvolvidas pelo trabalhador; o número de cursos de treinamento, por si só, não pode ser um elemento indicador de qualificação do emprego ou do trabalhador.

A qualificação também pode ser entendida, sob uma segunda dimensão, como relação e construção social. Como relação social, "resultado de uma correlação de forças capital-trabalho", como relação entre classes, quer dizer que mais do que reconhecer as lutas entre empregadores e empregados com respeito às tarefas e salários, é preciso considerar as disputas dentro da própria classe, entre os trabalhadores, à medida que se estabelecem barreiras de entrada criadas para defender interesses de grupos específicos, que definem as qualificações, e que são ao mesmo tempo barreiras de exclusão social. Entre os trabalhadores, exclusivizando o emprego para alguns, em função de características naturais como o sexo, a cor, a idade, etc.

Não somente como consequência de contradições e conflitos nas relações de produção, a qualificação é concebida como resultado de relações sociais na produção, intra-classe, capazes de delimitar o campo de trabalho, que apesar de socialmente construída, é politicamente praticada, protegendo coletivos auto-identificados por direitos e trajetórias profissionais. (CASTRO, 1993) As características individuais externalizáveis como sua condição de etnia, de gênero, etc., assim como as habilidades e conhecimentos, são importantes, mas sua valoração decorre das condições estabelecidas pelos distintos grupos, ou seja, não só as condições materiais, econômicas, como também as condições que se dão nas relações sociais na produção.

Explorando esse caminho, a qualificação pode ser entendida de forma mais ampla, como socialmente construída, contrariamente à visão tecnicista dos postos de trabalho e do trabalhador. Como precisa VILLAVICENCIO(1992), o conceito tem de envolver uma regulação técnica e uma regulação social, um processo coletivo de conduta no trabalho e de comportamentos sociais em relação a uma situação de trabalho, recorrendo-se aos conhecimentos e experiências acumulados na história social, dentro e fora da empresa. Deve refletir a mobilização dos saberes dos trabalhadores, nas suas experiências de formação e trabalho, individuais e coletivas.

Socialmente construída, a qualificação é tensa e conflitiva, e tende a avantajear preconceitos sociais; é mantenedora de diferenciais entre grupos de trabalhadores que restringem o acesso de grupos às posições conquistadas por outros, dissemina valores comportamentais que podem ser decorrentes dos novos conceitos de produção, mas que também podem significar o afastamento do trabalhador das formas de organização

operária, além de ser consequência da posição em que a empresa atua na cadeia produtiva com exigências qualificativas distintas. (POSTHUMA; LEITE, 1995)

A despeito dos problemas e das limitações nesse âmbito do conceito, e, procurando suplantar o aspecto economicista da qualificação, é importante reconhecer o caráter significativo da qualificação como relação social de produção e na produção, e como construção social, que se desenvolve no sistema capitalista de produção, produzida nas diversas esferas sociais, na organização escolar e não-escolar, na família, no trabalho. E independentemente do espaço que a cria, a qualificação assim vista produz valoração para a mercadoria força-de-trabalho, como salienta Karl Marx, e constrói o ser social, como dimensiona o pensador marxista George Lukács.

Muito embora essa dimensão represente um avanço conceitual, e antes mesmo de sua consolidação, visto que as pesquisas não o explicitam claramente, parece estar havendo uma reversão dessa tendência de avanço, ou seja, ao invés da ampliação do conceito, tem-se a qualificação sob o ponto de vista do trabalhador, para funções específicas, historicamente realizada no Brasil e no Paraná.

6. Os cursos de qualificação

De forma geral não se discute o conteúdo dos cursos quando da elaboração da relação dos cursos a serem realizados na região. Na regional norte/Londrina, as executoras e os representantes do Conselho do Trabalho de Londrina, afirmaram confeccionar a lista dos cursos com os títulos existentes nos “cardápios” das entidades, enaltecendo sempre a experiência e idoneidade das tradicionais instituições de educação profissional no país e no Paraná.

Quando se pergunta às executoras se há diferença entre os cursos de qualificação profissional oferecidos no âmbito do PEQ e aqueles que compõem a estrutura de cursos da própria executora, a resposta é firme – não há diferença, apenas algumas adaptações (de carga horária, principalmente, e divisão de conteúdos em habilidades). Eles não são produzidos para o PEQ, sob as diretrizes do Planfor, mas, sim, reproduzidos os cursos historicamente ofertados à população. E isso não apenas refere-se aos conteúdos, como também à metodologia, avaliação e certificação.

A resposta das executoras grifa bem a realidade na região: “os cursos não são construídos para o Planfor. Já vêm de anos. Não compensa criar conteúdos para atender o Planfor.” E outra, “ (...) nós sempre tivemos esses cursos, por isso é que nos contrataram...” .

Em se tratando dos conteúdos programáticos, os coordenadores de formação profissional das executoras ressaltam, mais uma vez, que os mesmos visam focos específicos de trabalho, uma ocupação, uma profissão. Os conteúdos operatórios são tão primordiais que se esses não forem vencidos pelos treinandos, eles não serão profissionais na área. Os cursos de qualificação, como os próprios nomes dizem, são extremamente focados, objetivos e práticos, como a própria história das instituições atestam. Os exemplos são os cursos de torneiro mecânico, costureira industrial – senai; condutores de veículos rodoviários transportadores de produtos perigosos – Senat; auxiliar de serviços domésticos – emater; técnicas de serviços de manicuro e pedicuro – senac; e garçom – força sindical.

Os cursos, na tentativa de se adequar ao PEQ, procuram desenvolver as três habilidades, podendo-se ilustrar:

Exemplo 1. Auxiliar de serviços domésticos

Entidade executora: Emater		carga horária: 32 horas
Objetivo: não consta		
Conteúdo programático		
<u>Habilidades básicas: 3h</u> Legislação trabalhista; Previdência Social; Saúde e segurança no trabalho	<u>Habilidades específicas: 25h</u> Relações humanas no trabalho. Conceitos de higiene e limpeza. Equipamentos, utensílios e materiais de limpeza. Uso correto e manutenção dos equipamentos e utensílios. Técnicas para higiene e limpeza das instalações domésticas. Destino correto do lixo. Técnicas para lavagem, passagem e conservação das roupas de cama, mesa, banho e de vestir. Limpeza de calçados. Organização dos armários e guarda-roupas. Noções básicas de alimentação. Cuidados e técnicas na preparação de alimentos básicos. Apresentação e conservação dos alimentos.	<u>Habilidades gerenciais: 4h</u> Planejamento e organização das atividades domésticas. Exigências do mercado de trabalho.

Fonte: Emater/Londrina

Exemplo 2. Eletricista instalador predial

Entidade executora: Senai			carga horária: 120 horas		
Objetivo: Proporcionar aos educandos a prática das operações básicas, bem como a aquisição dos conhecimentos técnicos da ocupação de eletricista de manutenção industrial					
Conteúdo programático					
<u>Habilidades básicas:</u> Segurança e saúde no trabalho. Educação ambiental		<u>Habilidades específicas:</u> Eletricidade básica: Tensão elétrica contínua. Corrente elétrica contínua. Resistência elétrica. Lei de Ohm. Resistores. Associação de resistores. Lei de Kirchhoff. Potência elétrica em corrente contínua. Tensão e corrente elétrica contínua. Tensão e corrente elétrica alternada. Instalador predial: Instalação de lâmpadas incandescentes comandadas por interruptores simples mais tomada monofásica em linha aberta. Instalação de luminária fluorescente comandada por interruptor simples em canaleta de PVC. Instalação de lâmpadas incandescentes comandadas por interruptores paralelos e intermediários em rede eletrodutos metálicos. Instalação de lâmpadas incandescentes comandadas por interruptores de minuteria em rede de eletroduto PVC. Instalação de lâmpadas mistas.		<u>Habilidades gerenciais:</u> Relações interpessoais Qualidade e produtividade	

Fonte: Senai/Londrina

Exemplo 3. Técnicas de serviços de manicuro e pedicuro

Entidade executora: Senac			carga horária: 100 horas		
Objetivo: Desenvolver técnicas e habilidades para o cuidado e embelezamento das unhas das mãos e dos pés					
Conteúdo programático					
<u>Habilidades básicas:</u> 20h Ética e trabalho – 10h Saúde e beleza – 10h		<u>Habilidades específicas:</u> 60h Embelezamento das mãos e pés – 60h		<u>Habilidades gerenciais:</u> 20h Qualidade em prestação de serviços – 10h Estrutura e funcionamento de um salão de beleza – 10h	

Fonte: Senac/Londrina

Importante destacar as habilidades básicas e, como complementam os coordenadores de formação profissional das executoras, o tratamento dado à cidadania acontece assim:

- Vai lá uma pessoa e faz uma palestra sobre o assunto [cidadania]
- vocês [os treinandos] são especiais porque conseguiram esta vaga, tendo essa oportunidade (...)

As habilidades específicas são a razão de ser dos cursos e têm sido retratadas como: o importante é “pôr a mão na massa”; “o que manda são as operações; “eles [treinandos] aprendem a fazer fazendo”.

Isso reflete na avaliação e aproveitamento no curso. Dependendo da instituição e seguindo as orientações da SERT, as avaliações são realizadas por provas e testes, com notas, trabalhos, frequência e/ou conceitos. Muitas vezes ocorre pelo resultado da tarefa, a peça pronta, por exemplo.

Os treinandos recebem, ao final do curso, certificado de conclusão, cujo sentido para os entrevistados é:

- uma conquista de um aprimoramento (...) Ele [o treinando] cria uma oportunidade melhor de trabalho e emprego e projeto de vida.(Senat)
- a qualificação (...). Um início (...)” (Força Sindical)
- atesta a qualificação para assumir o posto de trabalho e aumenta as chances da pessoa estar concorrendo no mercado.(Senac)
- É a possibilidade de abertura que o aluno tem no mercado de trabalho. E é a segurança e redução de prejuízos para o empresário porque certifica que o trabalhador já ‘praticou’ na máquina. (Senai)

Duas são as considerações importantes a se fazerem. A primeira diz respeito à regulação de conflitos potencializados pela situação de desemprego e precariedade de emprego. Os cursos de qualificação do PEQ apresentam-se como uma boa alternativa para o empresário que quer o trabalhador qualificado para determinado trabalho, sem custos diretos para a empresa, e uma possibilidade e expectativa para o trabalhador que não teria outra forma de se qualificar para uma função. A qualificação edifica a coesão, reduzindo focos de discordâncias e revoltas dos trabalhadores sobre o sistema econômico em que estão inseridos.

A segunda trata do descompasso entre o que está escrito nos documentos do Planfor e a realidade dos cursos vista, particularmente pela ótica das executoras, como se pode notar na seção seguinte.

7. Qualificação profissional: formação geral e específica

O PLANFOR manifesta-se pelo desenvolvimento integral do indivíduo, que, além da formação técnica e manual, deve incluir a formação geral. Para a clientela já mencionada, os cursos devem contemplar as habilidades básicas, específicas e de gestão. As habilidades básicas, entendidas como domínio da leitura, da escrita, e do cálculo, no contexto tanto da vida profissional quanto da vida cotidiana; as habilidades específicas, definidas como o desenvolvimento das competências para o mercado de trabalho; e as habilidades de gestão, compreendidas como as competências de "auto-gestão, associativas e de empreendimento".

Tabela 15. PLANFOR/PEQs. 1996/99. Matrículas por habilidades

Habilidades	Matrículas (mil)									
	1996	%	1997	%	1998	%	1996/98	%	1999	%
Básicas	769	33,8	1.019	31,5	1.123	30,6	2.911	31,7	1.353,7	30,9
Específicas	976	42,9	1.429	44,2	1.572	42,9	3.977	43,3	1.797,6	41,04
Gestão	528	23,2	786	24,3	971	26,5	2.285	25	1.229,2	28,06
TOTAL	2.273	100	3.234	100	3.666	100	9.173	100	4.380,5	100

Fonte: BRASIL(1999a)

Obs: O total de matrículas foi de 9.173 mil, indicando a realização de mais de um curso por treinando.

Os dados mostram que, apesar de no período observar-se um deslocamento da oferta de habilidades, com redução da taxa de participação das habilidades específicas e básicas e aumento da taxa de participação das habilidades de gestão, prevaleceu em relação ao total de matrículas a participação das habilidades específicas.

No Estado do Paraná tem-se observado o que se segue.

Tabela 16. PEQ/PR. Matrículas por habilidades – 1996/1999

Habilidades	Matrículas (mil)							
	1996	%	1997	%	1998	%	1999	%
Habilidades básicas	100	32	100	34	146	33	52,9	21,13
Habilidades específicas	118	37	102	34	150	34	98	39,14
Habilidades de gestão	99	31	96	32	146	33	99,6	39,73
Total	317	100	298	100	442	100	250,4	100

Fonte: BRASIL(1999d)

Nota-se também que, tanto no contexto do MTb quanto do MEC, parte-se da idéia de que a nova realidade do trabalho exige não só uma sólida formação específica, própria do paradigma das qualificações limitadas às exigências dos postos de trabalho, mas preponderantemente uma formação geral que dê conta das mutações na economia, através do desenvolvimento de atributos individuais amplos que permitam a transição entre áreas(ou seja, atender ao conceito de multifuncionalidade). A formação geral deve ser entendida como aprimoramento contínuo da pessoa humana, autônoma, crítica. Na nova terminologia, a formação geral deve estar centrada nas competências para a laboralidade, com as seguintes características: "flexibilidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria, espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas".(p.20) (BRASIL, 1998c)

A formação geral é reclamada para que se possa conduzir autonomamente um projeto de vida "em aberto". Esse caráter geral agora tem a ligação mais com o desenvolvimento da pessoa humana pela ética, autonomia intelectual e pensamento crítico, convocando a constituição de uma "identidade autônoma", "potenciadora do desenvolvimento humano", ou seja, ajuda a cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a "tornar-se um ser humano completo". (BRASIL, 1998d, p.16) Sujeito individual, humano, autônomo, crítico.

Sob o prisma do ensino médio, da educação profissional e da qualificação profissional, o princípio da ética da identidade se põe: ética que supera o sentido de transmissão de valores morais para o de criação de condições para que se constituam as identidades. Identidade que se confunde com responsabilidade, respeito e auto-estima, reconhecimento da identidade própria e do outro, que acontece na convivência. No espaço próprio da educação profissional, isto quer dizer que,

(...) na aprendizagem de uma profissão, é imprescindível que sejam desenvolvidos valores a ela inerentes e a convicção de sua importância social (...) sempre na perspectiva da autonomia, fator indispensável para as escolhas inevitáveis na realização de um projeto de vida que inclui a dimensão profissional. (BRASIL, 1998c, p.26)

Vejamos. Apesar de sedutora, a idéia do desenvolvimento integral do indivíduo e da autonomia, está relacionada à capacidade de "assimilar mudanças". Que autonomia é essa que aceita as mudanças e a adaptação a elas, sem indagá-las? Que autonomia é essa que se pretende pela construção de individualidades com solidariedade e responsabilidade social, mas direciona-se para o individualismo na constituição das competências para a empregabilidade?

Em *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado* (BRASIL, 1995b), o Ministério do Trabalho trata o conceito de qualificação como "competências", como um estoque de saberes (saber-fazer e saber-ser) aliado a uma capacidade de enfrentar o imprevisto e de tomar decisões. "A qualificação deixa de ser entendida como capacidade de realizar tarefas/operações, passando a se definir como capacidade de ação e reação diante de eventos imprevisíveis..."(p.12) Não basta a competência técnica, mas também a mobilização dos conhecimentos tácitos demandados pelas empresas.

A concepção do PLANFOR inclui o foco nas demandas do mercado para aproveitamento das ocupações locais, inclusive nos mercados informais. A qualificação profissional está equacionada no e pelo setor produtivo (trabalhadores e empresários) voltada para a demanda e não para a oferta de cursos, garantindo a competitividade das empresas e a justiça social; esta última seria conseguida pelo aumento na educação básica e no incremento das competências.

Na busca do "trabalhador competente", polivalente, reclama-se o desenvolvimento integral do indivíduo, "trabalhador e cidadão, competente e consciente". A competência individual garante a competência coletiva do setor produtivo.

Em *Educação profissional e empregabilidade: empresa competitiva, cidadão competente* (BRASIL, 1998e), diz-se que o resgate da qualificação deve ser entendido como a recuperação e valorização da competência, pois se o mercado exige empresas competitivas, a sociedade exige cidadãos competentes. Outro documento, *Habilidades, questão de competência?* (BRASIL, 1996c), aposta na necessidade do desenvolvimento de habilidades expandindo-se para as que formam a competência do trabalhador, um conceito mais elástico, que se forma ao longo da vida do trabalhador, quer em cursos formais quer informais, na escola ou no trabalho. As habilidades, classificadas de básicas, específicas e de gestão, devem relacionar-se não apenas ao saber-fazer, mas aos saberes (conhecimento), ao saber-ser (atitudes), e ao saber-agir (práticas no trabalho), com dimensões cognitivas, motoras e atitudinais.

Ao se refletir sobre a abordagem por competências, nota-se que não está despojada dos conhecimentos, dos saberes, ao contrário, ela está ancorada em conhecimentos, sendo condição necessária da competência. Nessa "arte de execução", como expressa PERRENOUD(1999; 2000), a competência torna-se inseparável da ação

eficaz de mobilizar saberes para dominar situações-problema concretas, inéditas e complexas.

No entender do autor, aos conhecimentos gerais assimilados durante toda a formação de base deve-se somar a aquisição de conhecimentos locais, operatórios, e, muito além disso, formar pelas competências, já que a formação não ocorre com a assimilação dos conhecimentos, sejam gerais ou específicos, mas sim com “a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento”. (PERRENOUD, 1999, p.31) As competências são, assim, “importantes metas da formação”, pois que elas podem responder às mudanças da economia e do mercado, mas podem também fornecer meios para apreender a realidade e não ficar indefeso diante dela. Mais do que saber, e saber-fazer, a competência designa saber-ser, implicando dizer que o trabalhador competente é aquele que sabe utilizar seus conhecimentos em distintas situações.

Cabe alertar que a situação social e concreta referida guarda uma determinada racionalidade, que é capitalista e da qual emerge. As novas formas de produzir, tendo em vista a valorização do capital, operam um deslocamento da qualificação para as competências, que se sustenta em outros valores qualitativos “fortemente apelativos da estrutura subjetiva do ser-do-trabalho”. (Machado apud FERRETTI, 1997). Neste contexto, saber-ser é “colocar-se por inteiro, mobilizar-se completamente, em direção a um fim, neste caso, a valorização do capital”(p. 258). Os conhecimentos que poderiam contribuir para a formação humana plena, por meio das competências, são articulados para a resolução de problema útil, numa situação específica sob uma racionalidade específica. Há um processo de instrumentalização do ser, o saber-ser de uma determinada maneira, condicionada por estabelecidas relações sociais – ao invés de ampliar a formação, acabam restringindo-a.

Os documentos, em toda a sua extensão, redefinem o conceito de qualificação para o de competência tendo em vista a empregabilidade (Mtb) e a laboralidade(MEC). Competência aparece como um conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser), intimamente relacionada com a laboralidade, "traduzida em termos de condições de 'navegabilidade' entre as várias ocupações ou áreas profissionais"(BRASIL, 1998c, p. 30-31). Competência é capacidade pessoal que inclui articulações, flexibilidade, conhecimentos tácitos, enfrentamento de situações incertas,

saber constante. "Competência é capacidade do sujeito e não um desempenho definido objetivamente..."(p.31)

O PLANFOR/Mtb justifica assim a adoção do conceito de competências. Diante do contexto de desemprego e insegurança no trabalho, a competência é construída como parte do resultado das novas condições da organização produtiva, e, portanto, da flexibilidade, e de uma relação crescentemente individualizada entre as empresas e a força-de-trabalho. Recorde-se que ela é incorporada no documento, como decorrência natural e imanente do processo de transformação da base material do trabalho.

Superficialmente, as competências estão elencadas como sinônimo de qualificação do emprego ou do posto do trabalho, como novas qualificações, novas exigências; essas são algumas das respostas que se dão às mudanças na estrutura produtiva, não cabendo nada mais ao trabalhador do que adaptar-se a elas.

As competências, como sinônimo de qualificação do emprego, podem remeter para as novas exigências, que, no mínimo são difíceis de precisar. Nesse assunto, OFFE escreve que,

passa a ser exigida de forma crescente, não os conhecimentos e capacitação talhados para determinados empregos e profissões, mas a 'meta-capacitação'- ou seja, o poder ajustar-se ao ritmo da transformação técnica, organizatória e econômica e suas correspondentes exigências concretas (e em rápida transformação no plano de trabalho, que passa a solicitar sempre novos conhecimentos). (OFFE, 1990, p.21)

A isso referem-se expressões como "mobilidade", "polivalência", "educação contínua", "flexibilidade"⁴⁵. Há assim uma abundância superficial de exigências, uma clareza decrescente, uma "indeterminabilidade" nas definições de demanda do mercado de trabalho que definiriam essas competências. Na verdade, como assume Lerolle (apud HIRATA, 1994, p.133), "quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais [e capacidades mal-definidas], mais as qualificações são substituídas por 'saber-ser'(...) a competência remete assim a um sujeito e a uma subjetividade."

Buscando entender o modelo de competência de forma contraditória, SILVA JUNIOR; GONZALEZ(2002) remetem suas críticas: ao mesmo tempo que se dissemina a abordagem da competência, não se revela a especificidade da base social na qual se realiza a prática social, intrínseca à noção de competência. "A prática que se encontra

como central na noção de competência parece não considerar a racionalidade social, que dá sentido à organização social existente” (p.17).

E continuam: no modelo de competência, mobilizam-se conteúdos cognitivos para a resolução de problemas e imprevistos, e isso é positivo, mas sem indagação das razões de sua emergência, e, portanto, sem compreender o sistema em que se está inserido. O modelo colabora, assim, para manter a substância histórica que caracteriza o modo de produção capitalista.

Para complementar, o texto *Educação profissional: o repensar da educação* (BRASIL, 1998a), afirma que "é preciso estabelecer seu foco na empregabilidade, entendida não apenas como a capacidade de obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação".(p.1), e "mais agonizante que estar desempregado, é ser desempregado qualificado". Tomada como premissa da política de educação profissional, a empregabilidade deve envolver "três fatores inter-relacionados: investimentos geradores de trabalho, serviços de intermediação eficientes e educação contínua do trabalhador"(BRASIL, 1995a,p.5)

O conceito de empregabilidade é adotado como,

um conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e relações que tornam o profissional necessário não apenas para uma, mas para toda e qualquer organização.(...) mais importante que apenas obter um emprego é tornar-se empregável, manter-se competitivo (...), preparar-se, inclusive, para várias carreiras e diferentes trabalhos - às vezes até simultâneos. (BRASIL, 1998b)

Observa-se que o conceito assenta-se no princípio das vantagens comparativas ricardianas⁴⁶: pelo lado da demanda, a empregabilidade é vista como um componente das vantagens comparativas, da estratégia de sobrevivência empresarial; pelo lado da oferta, um componente das vantagens comparativas, de sobrevivência humana, num mercado de trabalho competitivo e excludente.

Sumariando, os materiais selecionados e analisados proporcionaram o resgate das palavras de ordem para a qualificação profissional no Brasil dos anos 90s do século XX: adaptação, flexibilidade, competência e empregabilidade (laboralidade). Adaptação, que se contradiz com o propósito da autonomia; flexibilidade e polivalência, que deixam o trabalhador vulnerável às flutuações da economia, ao mercado; e as

⁴⁵ Há que se diferenciar flexibilidade funcional, que exige trabalho polivalente, da flexibilidade numérica, como possibilidade de admitir e demitir de acordo com as flutuações do mercado. Somente no primeiro caso, a política de qualificação pode dar sua contribuição. (LEITE, 1997)

⁴⁶ Ver RICARDO(1996)

competências para a empregabilidade, que acentuam os atributos individuais e a responsabilidade pessoal obscurecendo as condições econômicas, sociais e políticas.

Muito embora a concepção de qualificação profissional esteja explícita nos documentos como competência e seja possível e necessário atribuir-lhe críticas, a realidade do Paraná e de sua região norte/Londrina não a absorve por vários motivos.

Primeiro, porque a tão propalada “construção da nova institucionalidade” não se concretizou, pois não há interesse das executoras tradicionais de educação e qualificação profissional em adequar-se à proposta maior do Planfor, e, portanto, não elaboram os conteúdos dos cursos especialmente para o PEQ, mas apenas reproduzem os cursos que oferecem há muito tempo.

Segundo, a busca da eficiência e dos resultados, e a urgência de operacionalização do Plano, fazem com que a SERT se acomode a esse estado de coisas. A discussão sobre as diretrizes e conceitos de qualificação profissional é preterida ao gerenciamento financeiro do PEQ, por ser um Plano essencialmente quantitativo em termos de cumprimento de metas de recursos e treinandos.

Terceiro, a cultura dos envolvidos no processo de elaboração e execução do PEQ é a de realizar os cursos, independentemente de seus conteúdos, por causa da verba monetária de que podem dispor.

Por outro lado, vê-se um consenso a favor da realização dos cursos, inclusive dos trabalhadores, representados tanto pelos seus pares nos Conselhos do trabalho quanto pelos sindicatos executores dos cursos, numa aceitação oficializada da situação de precariedade do trabalho e acomodação aos objetivos do PEQ de oportunizar a elevação de renda de qualquer forma.

Os movimentos mais amplos do sistema capitalista e a própria herança de esquemas valorativos ligada às bases históricas e culturais brasileiras acabam por dar espaço à redução de resistência dos trabalhadores ao capital. Mais uma vez, o PEQ apresenta-se como uma outra forma de regulação de conflitos e de desmobilização da força de trabalho, em contraposição àquela baseada na relação salarial com compromissos sociais garantidos pelo Estado do bem-estar social.

CONCLUSÕES

A análise das formulações oficiais do PEQ/Pr e de suas bases organizativas concretas nos autoriza a apresentar algumas considerações :

1. A reorganização das políticas públicas de emprego e trabalho brasileiras criou instrumentos que sustentaram a criação do PLANFOR e lhe deram amparo legal e de custeio: o Programa Seguro-Desemprego e a abertura da possibilidade de qualificação aos trabalhadores em geral, e a utilização do FAT para financiar a política de emprego, sendo a qualificação profissional uma delas.

As discussões sobre as políticas de emprego e trabalho ampliaram-se na década de 90 do século passado, absorvendo em grande parte aquelas processadas nos países desenvolvidos. As perspectivas negativas do quadro do emprego se exacerbaram no novo contexto de reordenamento econômico e político, no qual o desemprego adquiriu contornos marcantes. De acordo com a orientação teórica dos formuladores da política pública, a remodelagem da política de emprego, em razão dos efeitos regressivos do produto e do emprego, acabou privilegiando a qualificação profissional – uma determinada qualificação profissional para atender os requisitos do mercado.

2. A política pública de qualificação deve ser tratada levando-se em consideração o momento histórico transformador do capitalismo e relacionando-se a qualificação do trabalhador expressa no PLANFOR com a estrutura de organização da sociedade capitalista, e também com as mudanças no suporte histórico específico, concreto e distinto, que se fizeram no Brasil e no Paraná, cujos traços culturais se edificaram desde as décadas iniciais do século XX. Destacam-se a fragilidade econômico-social consubstanciada no desemprego e no trabalho precário, o esgotamento do regime de acumulação e do modo de regulação fordista, suscitando-se outros marcos regulatórios e o conseqüente fortalecimento da visão econômico-neoclássica quantitativa e de otimização de recursos com sua tradução para o plano político e, particularmente, para a política pública de qualificação profissional.

3. A ascensão da esfera financeira e a insuficiência de inversões produtivas, discutidas amplamente por CHESNAIS(1995; 1996; 1997; 1998) e SALAMA(1998;1999), produzem pressões sobre as modalidades de valorização do capital e estimulam a flexibilidade produtiva e do trabalho, a intensificação dos ritmos de trabalho e a maior educação e qualificação dos trabalhadores. Esta última é requerida visando-se a sua adequação ao novo marco regulatório, não mais assentado

exclusivamente na economia keynesiana-fordista e nos compromissos do Estado do bem-estar social.

Sob outro aspecto, o redeslocamento da esfera pública para a privada ocorrida nas três últimas décadas do século XX, discutida, entre outros, por OLIVEIRA(1998a; 1998b; 1999), opera uma inversão em termos da redução dos direitos sociais, outrora conquistados pelos trabalhadores, exigindo novas formas de controle social através de novos arranjos institucionais: o PEQ situa-se oportunisticamente encaixado nessa situação. Se antes o padrão de financiamento via fundo público atuava como contraponto diante das contradições, confrontos e conflitos do sistema capitalista, na sua falta, outro mecanismo aparece: a privatização, o enaltecimento da responsabilidade individual na qual a qualificação profissional torna-se elemento fundamental, permeada pela racionalidade capitalista.

4. O Estado assume uma estrutura organizativa reelaborando a política pública de emprego, particularmente a da qualificação profissional, orientada pela eficiência e pelo resultado, mantenedora do projeto político a que se submeteu o país na década de 90.

Verifica-se que o PEQ é um plano essencialmente quantitativo, cuja preocupação precípua é o desempenho técnico e financeiro, tanto que a implementação do PLANFOR/PEQ deu-se por resoluções que estabelecem critérios para a utilização de recursos do FAT e a forma de utilização dos recursos para as unidades federadas, indicando os parâmetros de custos devidos. A intenção explícita é a maximização dos recursos financeiros, tornando-se um instrumento restrito que se coaduna a uma visão econômica restrita, norteadada pela racionalidade financeira. Isso não significa que tal objetivo não seja desejável, mas que precisa ser relativizado frente aos objetivos da qualidade e conteúdo dos cursos de qualificação.

5. A pretensa “nova institucionalidade” na execução da qualificação profissional que sugeria a descentralização e articulação para a reconstrução da institucionalidade da educação profissional, no Paraná, significou, no tocante à esfera estadual, tão somente um gerenciamento com restrição orçamentária da qualificação profissional, e no plano regional, uma acomodação das suas demandas aos recursos determinados pela instância estadual.

Os critérios para a alocação de recursos adotados pela esfera estadual, centralizada na CFP/SERT/Pr, e depois reorganizada pela instância regional, são de natureza meramente numérica, sem desprezo para com o elemento político. A articulação institucional preconizada nos documentos do PLANFOR padece de realização por força

da “vinculação política da secretaria e regionais do trabalho”. A regional do trabalho norte/Londrina é exemplo disso, porque a forma de indicação dos chefes regionais da SERT é política.

Ademais, há o problema do descompasso entre o planejamento e a realização dos cursos de qualificação profissional, demonstrando nitidamente quão secundário é o conteúdo dos cursos em relação aos recursos que “precisam” ser gastos.

6. Ao elaborar a “tipologia das executoras do PEQ/Pr”, notam-se substanciais alterações do primeiro para o segundo triênio de implantação do PEQ. No início, a opção foi de abertura para as instituições privadas, retornando, no segundo triênio, para as executoras tradicionais de educação profissional no país. A tentativa naufragou por conta da forma de contratação via licitação, na qual preponderava o menor custo, sem controle e acompanhamento dos executores e de sua capacidade para realizar os propósitos do Planfor. No Paraná, a solução encontrada foi a manutenção das instituições de educação profissional tradicionais como o sistema S, e o incremento das entidades públicas estatais representadas pelas universidades, Cefet, Emater, e das organizações dos trabalhadores.

Se, de acordo com as elaborações oficiais, a antiga institucionalidade baseada no sistema S e escolas técnicas federais não respondiam às mudanças no setor produtivo, o que justificou em grande parte a “nova institucionalidade”, vê-se que o PEQ não foi capaz de alterar significativamente a situação.

Importante destacar a participação das organizações dos trabalhadores como executoras das ações do PEQ/Pr. Elas aparecem e reaparecem, como executoras, em função da concorrência entre as centrais sindicais, e da posição ocupada pelos seus presidentes regionais nos conselhos do trabalho e na secretaria regional do trabalho.

Nas entrevistas, os sindicalistas entrevistados admitem que está encerrada a época das grandes conquistas salariais, visto que relevantes são a qualificação profissional para competir por postos de trabalho escassos e a sua representação nos conselhos para as políticas públicas, garantindo a oportunidade de qualificação de mão-de-obra.

Se, anteriormente, puderam-se ver normas e convenções implícitas na regulação salarial com compromissos sociais enriquecidos pelos mecanismos de proteção social, conforme enfatiza AGLIETTA(1988), observa-se, recentemente, a aceitação de uma fratura no interior das formas estruturais, cuja lógica passa pela marginalização de grande parte dos trabalhadores. As chances do agravamento da instabilidade econômico-social e política são amenizadas pelo desenvolvimento de uma nova

configuração institucional, uma nova forma de regulação para tentar neutralizar potenciais conflitos – o PEQ é a sua materialidade.

7. O PEQ está organizado e implementado ao mesmo tempo que informações estatísticas mostram a redução de emprego no Paraná e na região norte. Tal redução do nível de emprego, contraditoriamente, é apontada, pelos envolvidos no PEQ, como justificativa para a política de qualificação do PEQ.

As concepções dos atores do PEQ sobre a qualificação profissional podem ser comentadas. Na visão da burocracia estadual e regional, destaca-se a qualificação compensatória – ela compensa as poucas chances de conseguir emprego, já que a economia se incumbe de reduzi-lo cada vez mais em razão das mudanças tecnológicas e da internacionalização da economia que alteram o mercado de trabalho doméstico. Compensa também a incapacidade do sistema educacional de resolver o problema da baixa escolaridade e profissionalização da população adulta. E mais, indica a qualificação profissional circunscrita no PEQ como uma “nova expectativa [positiva] para o trabalhador”, sublinhando o trabalho informal como uma alternativa para o trabalhador qualificado.

Não se questiona, em nenhum momento, o fenômeno da redução do emprego, ele é dado. O PEQ, na opinião dos coordenadores da política de qualificação estadual e regional, está para “colaborar” na competição pelo “eventual” surgimento de postos de trabalho.

Desde a sua formulação, nasce de uma análise de conjuntura em que prevalece o determinismo tecnológico e econômico, estabelecendo uma relação simplista entre as novas tecnologias, novas relações de trabalho e novas exigências para o trabalhador. Os documentos e depoimentos dos entrevistados confirmam este pensamento.

Na visão das executoras da região norte/Londrina e de outros atores envolvidos na elaboração e implementação do PEQ, a ênfase aparece na qualificação para o mercado, para o desempenho de função específica, para o desenvolvimento de uma operação/tarefa. A qualificação profissional está relacionada aos treinamentos, que aumentam as chances do trabalhador encontrar um emprego.

Os documentos, no entanto, apontam que a qualificação profissional deve deixar de ser tida como a capacidade de realizar operações, simplesmente, para desenvolver a capacidade de enfrentar imprevistos, implícita na noção de competência.

Cabe ressaltar que nenhum estudo sistematizado foi feito para detectar a magnitude da efetivação do trabalhador qualificado pelo PEQ em um posto de trabalho, mas

apontam-se insistentemente as oportunidades abertas, pelo menos, no mercado de trabalho informal. A função destacada pelo PEQ é “manter a esperança”. Afinal, “para quem estava no escuro total, vai abrir uma luz”, friza um entrevistado.

8. Os documentos, discursivamente, ressignificam o trabalho, a educação e a qualificação como conseqüência das novas relações de trabalho, propondo avanços conceituais que identificam o trabalho como multifuncional, polivalente, e a qualificação como competência para a empregabilidade, visando o desenvolvimento integral do indivíduo com a formação geral e específica. Adianta-se no sentido de “assimilação de mudanças”, sem questioná-las. Se se pensar sobre as idéias contidas nos documentos do Mtb sobre o Planfor e PEQ, o que há de profundo no sistema capitalista não é discutido. Assim se mostra a experiência do PEQ no Paraná.

O PLANFOR assume a transição da qualificação para as competências – da qualificação para o saber-ser, naturalizando a competência, construção originária do setor dos negócios, como alternativa à formação do trabalhador, com a exacerbação dos atributos individuais. Esses atributos implicam o desenvolvimento de habilidades (básicas, específicas e de gestão), como destacam os documentos, articulando os saberes (saber-fazer e saber-ser) a um determinado fim cuja orientação é capitalista. Torna-se explícita a instrumentalização do ser, porque o aprender a ser significa uma maneira específica de ser condicionada por relações sociais sob a racionalidade do capital.

Ainda que, teoricamente, a noção de competência seja elemento fundamental no PLANFOR, e devam-lhe estar endereçadas críticas importantes, ela não aparece nas falas dos entrevistados. Ela também não está nos cursos, conforme atestam as executoras das ações do PEQ/Pr, já que os mesmos são reproduzidos quase que literalmente pelos cursos oferecidos historicamente pelas instituições, os quais não absorvem a abordagem das competências.

Colaboram para a manutenção deste estado de coisas os vícios de cultura que são os de oferecer os cursos que as entidades têm à sua disposição há muito tempo, interesses e necessidades pontuais dos envolvidos no processo de elaboração das demandas dos cursos - trabalhadores, patrões ou poder público -, que formulam suas preferências e requisitam determinadas “qualificações” para o trabalhador, relacionadas às funções específicas a desempenhar.

9. Enfim, o que se ressalta é que a qualificação profissional executada nas ações do PEQ/Pr está servindo ao propósito de naturalização das crises econômicas, especialmente do emprego, e de adequação do trabalhador ao novo momento do

capitalismo. A investigação confirma o entendimento do PEQ como um novo mecanismo de regulação dos conflitos potencializados por tensões e desequilíbrios no sistema econômico, principalmente pelo desemprego, colocado em movimento por meio de um novo arranjo institucional, o Plano Estadual de Qualificação.

BIBLIOGRAFIA

- AGLIETTA, Michel. (1988). *Regulación y crisis del capitalismo: la experiencia de los Estados Unidos*. 4ed. México, Siglo Veintiuno.
- ALVES, Edgard L.G.;VIEIRA, Carlos A. S. (1995). Qualificação profissional: uma proposta de política pública. *Planejamento e políticas públicas*, Brasília, IPEA, n.12, jun/dez.
- AMADEO, Edward. (1998). *Mercado de trabalho brasileiro: rumos e desafios e o papel do Ministério do Trabalho*. Brasília, Câmara dos Deputados, maio. Disponível na internet via www.mtb.gov.br. Arquivo capturado em 21/04/1999.
- ANDERSON, Perry. (1995). Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- ANTUNES, Ricardo. (1998). *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5ed. São Paulo, Cortez.
- (1999). *Os sentidos do trabalho*. São Paulo, Boitempo.
- ARIENTI, Wagner L. (1997). Fordismo e pós-fordismo: uma abordagem regulacionista. In: *Anais do Encontro de Economia Política*. São Paulo.
- AZEREDO, Beatriz; RAMOS, Carlos A. (1995). Políticas públicas de emprego: experiências e desafios. *Planejamento e políticas públicas*. Brasília, IPEA, n.12, jun/dez.
- AZEREDO. (1998a). *Políticas públicas de emprego: a experiência brasileira*. São Paulo, ABET.
- (1998b). Políticas públicas de geração de emprego no Brasil: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, M. (org.) *Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil*. Campinas, UNICAMP.
- BARBOSA, F.; MORETTO, A. (1998). *Políticas de emprego e proteção social*. São Paulo, ABET.
- BATISTA JR, P. N. (1997). Cortina da fumaça da globalização. *Economia aplicada*, Fipe/USP, São Paulo, v.1, n.2 abr/jun.
- BELLUZZO, Luiz G.;COUTINHO, Renata.(orgs.). (1983). *Desenvolvimento capitalista no Brasil*. 2ed. São Paulo, Brasiliense, v.1.
- BERNARDO, João. (2000). *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores*. São Paulo, Boitempo.
- (1991). *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo, Cortez. (Economia e educação).

- BLAUG, M.(1980). *Metodologia da economia*. São Paulo, Edusp.
- BOGUS, Lucia et al. (org). (2000). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo, EDUC
- BORÓN, Atilio. (1995). A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P.(orgs). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- BRASIL. (1995a). *Política para a educação profissional: cooperação MEC/MTb*. Brasília, SEFOR/MTb/SPE/MEC.
- (1995b). *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília, SEFOR/MTb.
- (1995c). *Questões críticas da educação brasileira*. Brasília, MTb.
- (1995d). *Plano de ação: um compromisso com a mudança 1996-1998*. Brasília, MTb.
- (1996a). *Plano Nacional de Educação Profissional: termos de referência dos programas de educação profissional*. Brasília, SEFOR/MTb/FAT/CODEFAT.
- (1996b). *Plano Nacional de Educação Profissional: trabalho e empregabilidade*. Brasília, SEFOR/MTb.
- (1996c). *Habilidades, questão de competências?* Brasília, SEFOR/MTb/FAT/CODEFAT.
- (1996d). *Sistema público de emprego e educação profissional*. Implementação de uma política integrada. Brasília, MTb.
- (1996e). Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez.
- (1997). *Avaliação Gerencial, 1996. Planos Estaduais de Qualificação*. Brasília, SEFOR/MTb/FAT/CODEFAT.
- (1998a). *Educação profissional: o repensar da educação*. Brasília, SEFOR/MTb. Disponível na internet via www.mtb.gov.br. Arquivo capturado em 21/08/98.
- (1998b). *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil*. Brasília, SEFOR/MTb/FAT/CODEFAT.
- (1998c). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Brasília, MEC.
- (1998d). *Diretrizes curriculares para o ensino médio*. Brasília, MEC.

- (1998e). *Educação profissional e empregabilidade: empresa competitiva, cidadão competente*. Brasília, SEFOR/MTb. Disponível na internet via www.mtb.gov.br. Arquivo capturado em 21/08/98.
- (1998f). *Educação profissional e empregabilidade: a era da empregabilidade*. Brasília, SEFOR/MTb. Disponível na internet via www.mtb.gov.br. Arquivo capturado em 21/08/98.
- (1998g). *Emprego no Brasil: diagnóstico e políticas*. Brasília, Mtb, Assessoria especial do Ministro.
- (1999a). *Avaliação gerencial 1995/98: um balanço de um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília, Mtb/SEFOR, mar.
- (1999b). *Planfor 1990-2002: orientações para revisão dos PEQs*. Brasília, Mtb/SEFOR, mar.
- (1999c). *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília, mar.
- (1999d). *Anuário estatístico do Planfor 1995/98*. Brasília, Mtb/SEFOR, mar.
- (2000). *Relatório de Avaliação Gerencial do Planfor – 1999*. Brasília, MTE/SPPE, fev.
- BRAVERMAN, Harry. (1974). *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Zahar.
- BRESSER PEREIRA, Luiz C. (1996). *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil*. São Paulo, Ed. 34.
- (1997). Estratégia e estrutura para um novo Estado. *Revista de Economia Política*, v.17, n.3, ul/set.
- (1998). *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo, Ed. 34.
- BRESSER PEREIRA, L.C.; GRAU, Nuria C. (orgs). (1999). *O público não-estatal na Reforma do Estado*. Rio de Janeiro, FGV.
- CARDOSO, Fernando H. (1998). Reforma do Estado. In: BRESSER PEREIRA, L.C.; SPINK, P. (orgs) *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro, FGV.
- CARVALHO, Rui.Q. (1986). *Automação e trabalho: implicações sociais da tecnologia microeletrônica na indústria automobilística brasileira*. UNICAMP – tese de mestrado – Campinas.

- CARVALHO, Ruy Q. (1994). Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, Celso J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 2ed. Rio de Janeiro, Vozes.
- CASTIONI, R. (1997). A reestruturação produtiva e a empregabilidade: a (re)qualificação profissional como panacéia. In: *Anais do Encontro de Economia Política*, PUC, São Paulo.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*. Rio de Janeiro, Vozes.
- CASTRO, Antonio B.; SOUZA, Francisco E.P. (1985). *A economia brasileira em marcha forçada*. 2ed. São Paulo, Paz e Terra.
- CASTRO, Nadya A. (1992). Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna. In: *Coletânea CBE Trabalho e Educação*. Campinas, Papirus, pp.69-86.
- (1993). Qualificação, qualidades e classificações. *Educação e sociedade*, Campinas, n.45, pp.211-224.
- CACCIAMALI, M.C.; SILVA, G.B.; MATOS, F. (1998). Sistema Nacional de Emprego: desempenho interestadual. In: OLIVEIRA, M.^a(org.). *Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil*. Campinas, UNICAMP.
- CHESNAIS, François. (1996). *Mundialização do capital*. São Paulo, Xamã.
- (1995). A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. *Economia e sociedade*, Campinas, v.5, p.1-30, dez.
- (1997). Mundialização do capital, regime de acumulação predominantemente financeira e programa de ruptura com o neoliberalismo. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, Rio de Janeiro, v.1, n.1.
- (coord.). (1998). *Mundialização financeira: gênese, custos e riscos*. São Paulo, Xamã.
- CODEFAT. (1995). Atribui a execução, coordenação e supervisão das ações de qualificação profissional à SEFOR do Mtb. *Resolução n.96 de 8 de outubro de 1995*.
- CODEFAT. (1996). Aprova critérios para utilização dos recursos do FAT, pela SEFOR, com vistas à execução de ações de qualificação e requalificação profissional, no âmbito do Programa seguro-desemprego, no período 1997/99. *Resolução n.126 de 23 de outubro de 1996*.
- CODEFAT. (1998). Estabelece critérios para transferência de recursos do FAT ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. *Resolução n.194 de 23 de set.1998*.
- CODEFAT. (1998b). Altera a resolução n. 194 de 23/09/98. *Resolução n. 196 de 27 de out. de 1998*.

- CODEFAT. (1999^a). Altera a resolução 194/98 nos artigos 10 e 11, que tratam dos percentuais de aplicação de recursos do FAT para o PEQ e parcerias. *Resolução n. 223 de 9 de dez de 1999.*
- CODEFAT. (2000a). Altera a resolução 194/98 e 223/99. *Resolução n. 234 de 27 de abril de 2000.*
- CODEFAT. (2000b). Estabelece critérios para transferências de recursos do FAT ao Planfor. *Resolução n. 258 de 21 de dez de 2000.*
- CORIAT, B. (1993). Ohno e a escola japonesa de gestão da produção: um ponto de vista conjunto. In: HIRATA, Helena(org). *Sobre o'modelo japonês'*. São Paulo, EDUSP.
- .(1991). *Pensar pelo avesso*. Rio de Janeiro, Revan.
- COUTINHO, Luciano. (1992). A terceira revolução industrial e tecnológica: as grandes tendências de mudanças. Campinas, *Economia e Sociedade*.
- DAIN, Sulamis; SOARES, LauraT.. (1998). Reforma do Estado e políticas públicas: relações intergovernamentais e descentralização desde 1988. In: OLIVEIRA, M. A (org). *Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil*. Campinas, IE.
- DEDDECA, Cláudio. (1997). Política econômica, mercado e relações de trabalho, Brasil e México. In: *Anais do Encontro de Economia política*. PUC, São Paulo.
- , (1998a). O desemprego e seu diagnóstico hoje no Brasil. *Revista de Economia Política*, v.18, n.1, jan/mar.
- , (1998b). Conceitos e estatísticas básicas sobre mercado de trabalho. In: OLIVEIRA, M.A.(org.). *Economia e trabalho: textos básicos*. São Paulo, Unicamp
- , (1998c). Emprego e qualificação no Brasil dos anos 90. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, Rio de Janeiro, Sete Letras.
- DRAIBE, Sônia Miriam. (1993). Qualidade de vida e reformas de programas sociais: o Brasil no cenário latino-americano. *Lua Nova*, n.31.
- DUBAR, Claude. (1998). A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação e sociedade*, Campinas, n.64, set.
- DUPAS, Gilberto. (1999). *Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e futuro do capitalismo*. São Paulo, Paz e Terra.
- ELAM, Mark. (1995). Puzzling out the post-fordist debate: technology, markets and institutions. In: AMIN, Ash(ed.) *Post-fordism: a reader*. Massachusetts, Blackwell.
- ESPING-ANDERSEN, Gosta. (1991). As três economias do welfare state. *Lua Nova*, n.24, set.

- FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO PARANÁ-FIEPR. (2000). *Indicadores Conjunturais*, Curitiba, ano 15, n.6, ago.
- FERRETTI, Celso J. (1997). Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação e sociedade*, n.59, ago.
- FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R. (2000). Educação profissional numa sociedade sem empregos. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n.109, mar. P. 43-66.
- FERRETTI, Celso J. et al. (org). (1994). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 2ed. Rio de Janeiro, Vozes.
- FIDALGO, Fernando. (1999). *A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90*. São Paulo, PUC/SP - tese de doutorado.
- FIORI, José Luiz. (1998). *Os moedeiros falsos*. Rio de Janeiro, Vozes.
- (1995). *Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado*. Rio de Janeiro, Insight.
- (1990). *Para repensar o Estado sem ser um neoliberal*. Rio de Janeiro, UFRJ/IE. (texto para discussão n.234)
- FLEURY, Afonso; VARGAS, Nilton.(1983). *Organização do trabalho*. São Paulo, Atlas.
- FREYSSINET, Michel. (1990). Automação e qualificação da força de trabalho. In: SOARES, R.M.S.M.(org.) *Gestão da empresa, automação e competitividade*. Brasília, IPEA, pp.99-112.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A crise da sociedade do trabalho: implicações para o campo educativo. *Anais do IV Encontro Nacional de Estudos do Trabalho, 1995*.
- FUNDAÇÃO DE APOIO INSTITUCIONAL AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO -FAI. (1998) *Avaliação do PLANFOR. Relatório de Análise das Avaliações dos PEQ's 97*. UFSCar, São Carlos.
- GALBRAITH, J.K. (1972). *Economia, paz e humor*. São Paulo, Artenova.
- GAZETA MERCANTIL.(1996). *Balanço Anual 96/97*, São Paulo, n. 20, out.
- .(1998). *Atlas do Mercado Brasileiro: organização estadual*. São Paulo, ano I, n.1.
- GENTILI, P. (1999a). O conceito de empregabilidade. In: Seminário Nacional sobre avaliação do Planfor - uma política pública de educação profissional em debate. *Anais ...* São Paulo, UNITRABALHO.

- (1999b). Educação Profissional e emprego. In: Seminário Nacional sobre avaliação do Planfor - uma política pública de educação profissional em debate. *Anais ...* São Paulo, UNITRABALHO.
- GONZAGA, Gustavo. Rotatividade e qualidade do emprego no Brasil. *Revista de Economia Política*, v.18, n.1, jan/mar.
- GONZALEZ, Wania R.C. (1996). *Competência: uma alternativa conceitual?* Rio de Janeiro, SENAI/Ciet. (mimeo)
- GRAMSCI, Antonio. (1991). *Maquiavel, política e estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- GUIMARÃES, E. et al. (1997). *Reestruturação industrial em contexto de abertura e integração: uma modelo para o caso brasileiro*. (on line). Disponível na internet via <http://www.bndes.gov.br>. Arquivo capturado em 05 set.
- HARVEY, David. (1998). *Condição pós-moderna*. 7ed. São Paulo, Loyola.
- HENRIQUE, W. (1998). Crise econômica e ajuste social no Brasil. In: OLIVEIRA, M. A (org). *Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil*. Campinas, UNICAMP.
- HIRATA, H.; ZARIFIAN, P. (1991). Força e fragilidade do modelo japonês. *Estudos avançados*, São Paulo, v.12, n.5
- HIRATA, Helena. (1997). Os mundos do trabalho. In: CASALI, Alípio et al (orgs.) *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo, EDUC.
- (1994). Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 2ed. Rio de Janeiro, Vozes.
- .(org.). (1993). *Sobre o modelo japonês: automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho*. São Paulo, Edusp.
- KAWAMURA, Lili. (1993). *Qualificação do trabalho face às novas tecnologias: parâmetros culturais*. Campinas, Cadernos TTEduc, Faculdade de Educação, Unicamp.
- KERN, Horst; SCHUMANN, M. (1988). *El fin de la division del trabajo?* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- LEITE, Elenice. (1995). Educação profissional no Brasil: no limiar de novas possibilidades. In: *Anais do Seminário sobre Educación para el mundo del trabajo y lucha contra la pobreza*. Buenos Aires, UNESCO.

- LEITE, Elenice. (1999). *O desfile dos atores no enredo da nova institucionalidade da educação profissional no Brasil: um samba articulado?* Belo Horizonte, UNESCO/Mtb.
- LEITE, Marcia P. (1997). Qualificação, desemprego e empregabilidade, *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 11, n.1, pp. 64-69
- (1994). Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETTI, Celso J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 2ed. Rio de Janeiro, Vozes.
- LOURENÇO, Gilmar M. (1990). A economia paranaense nos anos 80. *Análise Conjuntural*, IPARDES, Curitiba, v.12, número especial, mar.
- (1999a). Economia paranaense: novos cenários. *Análise Conjuntural*, IPARDES, Curitiba, v.21, n.1-2, jan/fev.
- (1999b). O PIB paranaense em 1998. *Análise Conjuntural*, IPARDES, Curitiba, v.21, n.3-4, mar/abr.
- (1999c). Economia brasileira: trajetória de 1999 e cenários para 2000. *Análise Conjuntural*, IPARDES, Curitiba, v.22, n.1-2, jan/fev.
- (1997). Oportunidades regionais no Paraná. *Análise Conjuntural*, IPARDES, Curitiba, v.19, n.9-10, set/out.
- (1998). Economia paranaense: reestruturação estratégica pós-1995. *Análise Conjuntural*, IPARDES, Curitiba, v.20, n.9-10, set/out.
- (2000). *A economia paranaense nos anos 90: um modelo de interpretação*. Curitiba, Ed. Do Autor.
- MANFREDI, Silvia. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.64, pp.13-49.
- MARQUES, Rosa M. (1997). *A proteção social e o mundo do trabalho*. São Paulo, Bial.
- (2000). Será a presente crise “o crepúsculo de um ciclo unificado de valorização assentado na dominação do capital industrial”? *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v.21, n.1, p.82-100.
- MARX, Karl. (1987). Terceiro Manuscrito. In: Marx, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 4ed. São Paulo, Nova Cultural. (Os pensadores)
- (1988). *O capital: crítica da economia política*. São Paulo, Nova Cultural. (Os economistas)

------. *Para a crítica da economia política*. São Paulo, Nova Cultural,1999. (Os pensadores).

MATTOSO, Jorge. (1995). *A desordem do trabalho*. São Paulo, Scritta.

MATTOSO, Jorge; POCHMANN, Marcio. (1998). Mudanças estruturais e trabalho no Brasil. *Economia e sociedade*, Campinas, n.10, jun.

MEDEIROS, Carlos; SALM, Claudio. (1994). Mercado de trabalho em debate. São Paulo, *Novos Estudos Cebrap*, n.39, jul.

MEHEDFF, Nassim G. (s.d.a). *Do operário padrão ao cidadão produtivo: o desafio de educar para a empregabilidade*. Brasília, SEFOR/MTb. Disponível na internet via www.mtb.gov.br. Arquivo capturado em 20 abr.1999.

------. (s.d.b). *Educação profissional: quem não qualifica, não compete*. Brasília, SEFOR/MTb. Disponível na internet via www.mtb.gov.br. Arquivo capturado em 21 abr.1999.

MESSINA, G.; WEIBERG, P. (1996). Reflexiones para una conversación en torno a educación y trabajo. In: MESSINA, G.; WEINBERG, P.; IRIGOIN, M. *La educación técnica y la formación profesional*. Santiago, Chile, CEPAL/OREALC.

MTb. (2000). Ministério do Trabalho. www.mtb.gov.br

MTb. (2001). Ministério do Trabalho. Fundo de Amparo ao Trabalhador. www.mtb.gov.br/fat

NADEL, Henri. (1998). Crise da sociedade salarial, nova pobreza. In: THERÉT, B; BRAGA, J.C.S. (org.). *Regulação econômica e globalização*. Campinas, 1998.

NAJBERG, S; VIEIRA, S. (1997). *Modelos de geração de emprego aplicados à economia brasileira – 1985/95*. . (on line). Disponível na internet via <http://www.bndes.gov.br> arquivo capturado em 05 set.

NETTO, José Paulo. (1995). Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P.(orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

NOGUEIRA, M. (1990). *Educação, saber e produção em Marx e Engels*. São Paulo, Cortez.

OLIVEIRA, Francisco.(1992). *Collor: a falsificação da ira*. Rio de Janeiro, Imago.

------. (1998a). *Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Rio de Janeiro, Vozes. (Coleção zero à esquerda)

- (1998b). Políticas do antivalor, e outras políticas. In: HADDAD, Fernando.(org.) *Desorganizando o consenso*. Rio de Janeiro, Vozes. (Coleção zero à esquerda)
- (1999). Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M.C. *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Rio de Janeiro, Vozes. (Coleção zero à esquerda)
- OLIVEIRA, Marco A. (org.). (1998). *Reforma do Estado e políticas de emprego no Brasil*. Campinas, Unicamp.
- OFFE, Claus. (1990). Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação e sociedade*, Campinas, n.35, pp. 9-57.
- PADIS, Pedro Calil. (1981). *Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná*. São Paulo, Hucitec.
- PAIVA, Vanilda. (1989). *Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional*. Rio de Janeiro, UFRJ.
- PARANÁ. (1996). *Plano Estadual de Qualificação*. Curitiba, SERT/PR/MTb.
- PARANÁ. (1998). *Projeto de supervisão e acompanhamento dos programas de qualificação e requalificação – relatório de atividades 1998*. SEFOR/PR/Mtb.
- (1999). *Relatório físico-financeiro de acompanhamento das ações do Plano Estadual de Qualificação/1998*. Curitiba, SERT/PR/MTb.
- (2000). Secretaria de Estado do Emprego e relações de Trabalho. Coordenadoria de Formação Profissional. *Perfil dos treinandos 1997/98*. Disponível na internet via <http://www.pr.gov/sert>. Arquivo capturado em 31/07/2000.
- (2000b). Secretaria de Estado do Emprego e Relações de Trabalho. CFP. *Lançamento do PEQ 2000*. Disponível na internet via www.pr.gov.br/sert. Arquivo capturado em 18/04/2001.
- PERRENOUD, Philippe. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- PINHEIRO, C. (1997). *Retrospectiva e perspectivas para a economia brasileira: uma análise setorial*. (on line). Disponível na internet via <http://www.bndes.gov.br>. arquivo capturado em 05 set.
- PIORE, M. J.; SABEL, C.F. (1984). *The second industrial divide: possibilities for prosperity*. EUA, Basic Books.

- POCHMANN, Marcio. (1997). Reconversão econômica e as tendências recentes das ocupações profissionais no Brasil. *Leituras de economia política*, n.5, dez.
- (1999). *O trabalho em fogo cruzado*. São Paulo, Contexto.
- (2001). *A década dos mitos*. São paulo, Contexto.
- POSSAS, Mario. (1988). O projeto teórico da "escola da regulação". *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n.21, jul.
- POSTHUMA, Anne C. (1999). Transformando o sistema brasileiro de formação profissional. In: POSTHUMA, A C. (org). *Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil*. São Paulo, ED34.
- POSTHUMA, Anne C.; LEITE, Marcia P.(1995). Reestruturação produtiva e qualificação: reflexões sobre a experiência brasileira. São Paulo, *IV Encontro Nacional da ABET*, pp 1-5. (mimeo)
- POULANTZAS, Nicos. (2000). *O Estado, o poder, o socialismo*. 4ed. São Paulo, Paz e Terra.
- PORTELLA FILHO, Petrônio. (1994). O ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Washington. *Lua Nova*, n.32.
- RAMOS, Carlos Alberto. (1997). Sistemas Públicos de Emprego: a experiência de três países da OCDE. *Revista do BNDES*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, jun.
- RENAUT, Michel; RIBEIRO, Rosana. (1997). Considerações sobre a determinação do nível de emprego em um contexto de reestruturação produtiva e globalização financeira. In: *Anais do Encontro de Economia Política*, PUC, São Paulo.
- RICARDO, David. (1996). *Princípios de economia política e tributação*. São Paulo, Nova Cultural. (Os economistas)
- SADER, Emir.(1998). *Estado e política em Marx: para uma crítica da filosofia política*. 2ed. São Paulo, Cortez.
- SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (1995). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- SALAMA, Pierre. (1998). A financeirização excludente: as lições das economias latino-americanas. In: CHESNAIS, F.(coord.) *A mundialização financeira*. São Paulo, Xamã.
- (1999). *Pobreza e exploração do trabalho na América Latina*. São Paulo, Boitempo.
- SALM. Cláudio. (1999). A adequação dos Planos de Educação Profissional às necessidades regionais. In: UNITRABALHO. *Avaliação do Planfor: uma política pública de educação profissional em debate*. São Paulo.

- SANTOS, Jussara M. T. P. (1998). *As políticas governamentais para o ensino fundamental no estado do Paraná diante dos preceitos da Constituição*. Tese de doutorado, São Paulo, Universidade de São Paulo.
- SCHMITZ, H. (1988). Automação microeletrônica e trabalho: a experiência internacional. In: SCHMITZ, H.; QUADROS, R. Q. (orgs.) *Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional*. São Paulo, Hucitec.
- SCHUMPETER, J. (1988). *A teoria do desenvolvimento econômico*. São Paulo, Nova Cultural.
- SERT. (2000). Secretaria de Estado do Emprego e Relações de Trabalho. <http://www.pr.gov.br/sert>.
- SERT. (2001). Secretaria de Estado do Emprego e Relações de Trabalho. Decreto n. 1830 do Governo do Estado. www.pr.gov.br/sert. Recuperado em 30/09/2001.
- SILVA JR, João R.; SGUISSARDI, Valdemar. (2001). *Novas faces da educação superior: reforma do estado e mudança na produção*. 2ed. São Paulo, Cortez.
- SILVA JR, João R.; GONZALEZ, Jorge L. C. *Reformas educacionais, competências e prática social*. São Paulo. (Mimeo)
- SINGER, Paul. (1987). *O capitalismo: sua evolução, sua lógica, sua dinâmica*. 2ed. São Paulo, Moderna.
- SINGER, Paul et al. (1996). Globalização e emprego. *Novos Estudos Cebrap*, jul.
- SINGER, Paul. (1999). *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. 3ed. São Paulo, Contexto.
- SMITH, Adam. (1996). *A riqueza das nações*. São Paulo, Nova Cultural. (Os economistas)
- TAVARES, M. C. (1992). Ajuste e reestruturação nos países centrais: a modernização conservadora. *Economia e sociedade*, Unicamp, Campinas, n.1, ago.
- THÉRET, Bruno; BRAGA, José C. S. (org.). (1998). *Regulação econômica e globalização*. Campinas, Unicamp.
- VILLAVICENCIO, Daniel. (1992). Por una definición de la cualificación de trabajadores. Madrid, *IV Congreso Español de Sociología*, 12p. (mimeo)
- WEINSTEIN, Barbara. (2000). *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil*. São Paulo, Cortez.
- ZARIFIAN, Philippe. (1996). O modelo de competência e suas consequências sobre os ofícios profissionais. Rio de Janeiro, *Seminário Internacional: educação profissional, trabalho e competências*, CIET. (mimeo - tradução livre)