



**O pensamento é o
construído,
ressignificado e a
educação profissional**

CAPÍTULO III

O PENSADO E O CONSTRUÍDO: RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A trajetória histórica da educação profissional no Brasil (traçada no primeiro capítulo deste), demonstra que é tratada como um subsistema da educação desde as suas origens, não lhe cabendo a atenção e importância devidas. Servindo para a reprodução da estrutura de classes, institui-se pela distinção entre os que detém o saber (ensino formal) e os que executam trabalhos manuais (ensino profissional), entre o ensino à elite e ao proletariado, o ensino aos ricos e aos pobres; a dualidade sempre foi sua característica marcante.

A educação profissional básica⁷¹, ainda que servindo aos mesmos fins – a reprodução da hegemonia dominante, é ainda mais esquecida pelo sistema educacional. Caracterizada como ensino não formal⁷², sem regulamentação ou ordenamento curricular, orientações e estratégias de formação docente, ou ainda, referencial teórico específico a esta prática pedagógica dirigida à formação do trabalhador, configura-se numas das poucas alternativas de educação a milhares de trabalhadores.

Tradicionalmente destinada aos social, econômica e politicamente excluídos, estabeleceu suas bases na benemerência e na compensação, através de práticas assistenciais. A partir dos reclamos do capital, institui-se como instrumento de reprodução das relações capitalistas de produção, no intuito de abastecer o mercado, aumentar a produtividade e a conseqüente mais-valia.

⁷¹ De acordo com o Decreto 2208/97, a educação profissional é dividida em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico, já percorrido no primeiro capítulo.

⁷² Conforme Maria da Glória GOHN (1999, p. 98) a educação possui a seguinte tipologia: Educação Formal, Informal e Não Formal – consultar primeiro capítulo deste.

Isto não aconteceu de forma diferente no município de Curitiba. A educação profissional básica, instituída como uma ação assistencial voltada às crianças, como contraturno escolar, e às donas de casa, como aprendizado de “prendas domésticas”, na década de oitenta, foi redirecionada para as necessidades produtivas do capital, sem romper abruptamente com sua base assistencial.

Neste período foi criado oficialmente o Projeto Linha de Ofícios⁷³, cujo objetivo era instrumentalizar o educando, para facilitar seu acesso ao mercado formal e informal de trabalho. O Projeto Linha de Ofícios, posteriormente denominado Programa Liceus de Ofícios, é o objeto do presente estudo, arena onde foram buscadas respostas para (re) significar a educação profissional básica.

O uso combinado de fontes bibliográficas, documentais e pesquisa de campo, permitiu visualizar que a educação profissional básica, instituiu-se, inicialmente como uma política de assistência social que, a partir dos reclamos do capital, estabeleceu-se como política pública do trabalho e renda, não sendo entendida, operacionalmente, em nenhum momento histórico, como política educacional. Tratada como subproduto do ensino, é destinada aos excluídos social e economicamente, mão-de-obra a ser treinada de acordo e a partir da demanda do capital. Reproduz, deste modo, a dualidade da sociedade brasileira em que às classes subalternas cabe o fazer, e às classes detentoras do poder econômico e político, o saber.

Fortemente influenciada pelo modo de produção taylorista/fordista, tem na racionalidade técnica a sua base, cujo cerne do processo educativo é a instrumentação técnica, pela apreensão de métodos e habilidades que propiciem o desenvolvimento de uma atividade profissional.

Acompanhando as transformações do mundo do trabalho e a reestruturação produtiva, o Programa Liceus de Ofícios, volta-se, atualmente, ao desenvolvimento de competências que habilitem o trabalhador a enfrentar de forma flexível, a dinamicidade do mercado de trabalho. O grande mote da educação profissional básica é a empregabilidade que, a serviço do capital, reveste-se na alternativa de educação para o trabalhador de baixa renda e escolaridade.

⁷³ O detalhamento e evolução histórica do Projeto Linha de Ofícios, compõe o segundo capítulo deste.

O Programa Liceus de Ofícios, como política pública, possui alto grau de aceitação entre seus planejadores, executores e usuários. O planejamento desta política, igualmente dual, caracteriza-se por diretrizes formuladas “de cima para baixo”, processo em que a planificação e operacionalização não se inter-relacionam.

A educação profissional básica é uma área pouco explorada, sem regulamentação ou referenciais teóricos próprios, implementada de forma empírica, como é possível observar na estruturação do programa em referência. Assim, o que se propõe neste capítulo é ressignificar o aporte teórico sobre o tema, através do diálogo ou interface entre a coleta de dados da pesquisa de campo e documental e a construção teórica da educação e trabalho. O eixo privilegiado deste estudo é a educação profissional básica como política pública, inferindo os seus variados matizes e condicionantes e tratando da reflexão sobre a realidade, no intuito de modificá-la.

Com base nestes pressupostos, tomou-se como categoria fundamental a educação e o trabalho. Agregaram-se a esta, categorias secundárias como modos de produção capitalista e o princípio educativo, posturas curriculares no ensino profissionalizante, políticas públicas e educação, de forma a construir um corpo teórico que contribua para definir os contornos de uma pedagogia da educação profissional básica, tanto real quanto utópica.

1. A FORMAÇÃO HUMANA PELO TRABALHO

Parte-se da compreensão da formação humana a partir da sua relação com o trabalho, entendendo que o homem produz sua existência por meio do trabalho – é através do trabalho que o indivíduo entra em contato com a natureza e com outros homens, desenvolvendo relações sociais (RAMOS, 2001, p. 6).

O trabalho, portanto, não é somente atividade laborativa desenvolvida pelo homem para garantir a subsistência, influenciando somente em esferas parciais do ser humano. É um processo omnilateral que envolve todos os aspectos da vida humana: físico, comportamental, psíquico, relacional, emocional, etc..

Segundo KUENZER (1998, p. 55), há duas concepções de trabalho, sendo uma *enquanto práxis humana, material e não material, que objetiva a criação das condições de existência, e que portanto não se encerra na produção de mercadorias, e a concepção de trabalho para produzir mais-valia, forma histórica específica no modo de produção capitalista*. Assim, a formação humana, configura-se como um processo histórico dialético, expresso pelas classes sociais burguesa e operária, sob a ótica do capital ou do trabalho.

Tais concepções é que determinam o tipo de sociedade e educação que se pretende. Poderá tanto ser libertadora quanto alienante, e importa lembrar que não há construção ou conhecimento que se defina fora da esfera de produção material de existência, que no contexto atual, é determinada pelo modo de produção capitalista.

Sob a ótica operária, é pelo trabalho que o homem se faz homem, produz-se a si e à sociedade, por meio de um processo histórico e dialético que se define no conjunto das relações sociais.

É nesta compreensão que, segundo FRIGOTTO (1998, p. 29) o sujeito em MARX e GRAMSCI é entendido, não como sujeito individual, mas resultante de um processo histórico, de relações sociais concretas. A produção do indivíduo humano, segundo GRAMSCI, resulta da unidade de três elementos fundamentais e diversos: natureza, indivíduo e relações sociais, sendo este último o determinante e os demais, a ele subordinados. Desta forma, a natureza e a individualidade são fundadas pelo conjunto de relações sociais historicamente possíveis.

O ser humano se afirma como sujeito na relação com a natureza e nas relações sociais, no movimento e intervenção sobre a realidade. Intervindo na realidade objetiva, modifica-a e a si próprio, alterando a forma de percebê-la e a sua posição sobre ela.

Como aponta MANACORDA (1991), o homem é fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais no decorrer da sua vida. Portanto, o homem não nasce homem.

Neste enfoque, em MARX, FRIGOTTO (1998, p. 29) afirma que *independente da forma histórica que assume, trabalho e relações materiais de produção da*

existência são fundantes da especificidade humana à medida que é pelo trabalho que a espécie humana se produz.

Sob o modo de produção capitalista, a formação humana fica subjugada à lógica do capital, que atrela a realização do indivíduo à propriedade privada, como meio de subsistência e destinada à satisfação de diversas ordens. As potencialidades humanas (físicas, intelectuais e emocionais) são apropriadas pela classe burguesa como mercadoria força de trabalho (RAMOS, 2001, p. 27).

Segundo a autora:

Os processos sociais de formação humana sob o modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa subsunção. Essa dialética é expressão da objetivação da essência humana, que se realiza pelo trabalho na sua dimensão concreta e abstrata, quando o homem tanto se reconhece como sujeito, quanto pode perder seu objeto (RAMOS, 2001, p.28).

O que significa que o fundamento dessa dialética é a relação sujeito-objeto, na relação homem-capital. Por um lado, quando se configura como homem objetivado socialmente, sua subjetividade é reconhecida como sujeito. Por outro lado, se a objetivação for para o capital e apropriada por este, o homem não se reconhece sujeito (Ibid, p. 28).

Na perspectiva da classe dominante, a educação do trabalhador, tem por função modelá-lo para a produção ampliada do capital. FRIGOTTO (2000, p. 26) acrescenta que, neste prisma, *a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho.* A função social da educação é submetida ao capital, de forma a reproduzir a força de trabalho como mercadoria.

A formação humana nesta acepção, coloca o mercado como o regulador da organização da educação, compreendida como instrumento de modelagem do homem às necessidades da produção econômica capitalista, mobilizada pela propriedade privada e pelo lucro (BRANDÃO, 2001, p. 41).

O vínculo entre a educação e produção capitalista é tão antigo quanto a institucionalização deste sistema, razão pela qual entende-se necessário o

aprofundamento da influência dos modos de produção taylorista/fordista e toyotista nas teorias educacionais.

2. AS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO E A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR

O crescimento da indústria e a substituição do trabalho artesanal pela máquina no processo de produção, transformaram o processo produtivo e estabeleceram novas relações de produção, configurando-se na própria divisão social do trabalho. A heterogestão do trabalho no modo de produção capitalista é, portanto, resultante do racionalismo desencadeado a partir do século XVIII e instituído ao final do século XIX, início do século XX.

De acordo com KUENZER (1995, p. 25), é com os economistas clássicos, dentre eles Adam Smith, que se abrem os caminhos para o capitalismo racionalizar o processo produtivo, por meio da gestão heterogerida do trabalho. Complementa que, *desenvolvendo a teoria do valor-trabalho, Smith (1978) mostra que a riqueza de uma nação depende fundamentalmente do aumento da produtividade do trabalho, que decorre do grau crescente de especialização determinado pela complexificação da divisão do trabalho* (Ibid., p. 26).

Neste sentido, a necessidade humana de ver satisfeitos os interesses individuais é que leva à divisão do trabalho. É a natureza humana de negociar e trocar o excedente do seu trabalho, por produtos de que necessita, e são excedentes de outros, que encoraja à dedicação a tarefas e habilidades específicas, e, por fim, é do trabalho dividido que o trabalhador se qualifica, aumenta a sua destreza e sua produção, gerando mais excedente que, por sua vez, permitirá maiores opções de troca e possibilidades de suprir suas necessidades individuais.

JAMES MILL (1826), citado por KUENZER (1995, p. 28), indica que a articulação entre tempo e movimento é o caminho para aumentar a produção, salientando que:

Começa aí o planejamento das ações do trabalhador pelos especialistas, exigindo-se deles determinadas destrezas, fruto de um treinamento rigoroso, definido pelas necessidades do

processo produtivo; o trabalhador começa a perder o controle do ritmo e tempo de execução de seu trabalho, sendo os seus movimentos determinados externamente a ele, o que exige índices cada vez menores de qualificação.

É sob o ideário liberal, somado às condições concretas da revolução industrial, que o modo de produção capitalista é institucionalizado, fazendo surgir teorias da administração, definidoras de processos de trabalho que levam à acumulação ampliada do capital.

O desenvolvimento industrial, centrado na perspectiva taylorista/fordista, transcende o âmbito econômico, quando tira do trabalhador a possibilidade de pensar, criar e controlar o seu trabalho. Ou em Marx, de produzir e produzir-se como sujeito social.

ANTUNES (1998, p. 17), entende tais modos de produção, como:

A forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimento pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário massa, do trabalhador coletivo, entre outras dimensões.

Para FRIGOTTO (1998, p. 37), o fordismo constitui-se numa *matriz cultural*, e *centra-se nas idéias de produção em massa, consumo em massa, busca do pleno emprego e diminuição das desigualdades. Estas idéias formam-se no pressuposto da possibilidade de generalização da indústria e na idéia de desenvolvimento harmônico, progressivo e ilimitado.* A precariedade deste pressuposto é evidenciada no decorrer da história, com a crise da expansão do capital, a precarização do trabalho e o desemprego estrutural.

O grande diferencial em Taylor é que este acresce à fragmentação do trabalho a distinção entre planejamento e execução.

A separação entre concepção e operacionalização *é perfeitamente conseqüente ao considerar-se o desenvolvimento do capitalismo industrial, que substitui o trabalho individual pelo trabalho coletivo. Se o trabalho continua a ser orientado pela*

concepção do trabalhador, é impossível impor-lhe a eficiência metodológica ou o ritmo necessário à reprodução ampliada do capital (KUENZER, 1995, p. 30).

O trabalhador, sob este enfoque, não possui capacidade para absorver e executar os processos de trabalho em sua totalidade, é expropriado do saber e alienado na execução de tarefas. A gerência ou administração monopoliza o saber sobre o trabalho, através de estudos, pesquisas e informações acerca do processo produtivo, e dotado deste conhecimento, planeja, instrui e controla o modo de produção. É a grande separação entre trabalho intelectual e manual.

A perspectiva produtivista, reitera a visão economicista de investimento no *capital humano*, que significou, por muito tempo, um grande e poderoso “remédio” no combate ao subdesenvolvimento e na orientação das políticas educacionais.

Tendo como ponto de partida a constituição e reprodução das relações capitalistas de produção, pode-se afirmar que a educação do trabalhador tem sua história pautada na sua própria desqualificação. A necessidade de obter o maior rendimento operário/produção, a divisão do trabalho é introduzida ou aperfeiçoada, modificando a qualificação do trabalhador. Neste sentido, esclarece KUENZER (Ibid., p. 40):

... se o artesão precisava muitos anos de trabalho para conhecê-lo profundamente e dominar completamente o seu conteúdo, o assalariado preso a uma atividade parcial tem restringidas as suas necessidades de qualificação, necessitando apenas dominar uma tarefa parcial de um processo produtivo completo. Começa aí a história de desqualificação do trabalhador, que tem na manufatura, com sua forma característica a divisão do trabalho, a causa principal, apoiada, evidentemente na mais-valia.

GRAMSCI, citado por KUENZER (Ibid., p. 50), analisa que o fordismo é eficiente como instrumento de extração da mais-valia, à medida que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do processo produtivo, concebe e veicula novos modos de vida, de comportamento e ideologias. Esta é uma força de reprodução da hegemonia⁷⁴ dominante.

⁷⁴ É Gramsciana a idéia que a hegemonia possui caráter contraditório, pois, quanto mais uma classe é hegemônica, mais abre possibilidades para as demais classes se organizarem e se constituírem em forças políticas antagônicas (KUENZER, 1995, p. 53).

Assim, à medida em que repetidas vezes realiza a mesma tarefa, à custa da repressão de suas capacidades criativas e produtivas, torna-se especialista em operações parciais, não necessitando qualificar-se.

A lógica do capital humano justifica a educação como um investimento individual para competir no mercado de trabalho, cada vez mais seletivo e escasso. Na concepção taylorista/fordista impera a educação profissional como treinamento a ocupações bem definidas. Os cursos profissionalizantes, embasam-se na instrumentação técnica, fragmentada, acomodativa e desarticulada com a realidade social e a construção da cidadania.

Ocorre, ainda, a distinção entre prática e teoria. Para o trabalhador, executor de tarefa é destinado o ensino prático, experiencial, realizado nos próprios postos de trabalho ou em escolas profissionalizantes. Para a força de trabalho destinada ao planejamento, a pedagogia é voltada ao ensino do conteúdo científico do trabalho, em níveis mais avançados de escolarização. Ambas, de qualquer modo, servem à expansão do capital e à manutenção do *status quo*.

O modo de produção taylorista/fordista influenciou significativamente o ensino profissionalizante, não sendo diferente junto ao Programa Liceus de Ofícios. Este programa, quando concebido, surge como uma proposta dialética de instrumentação teórica agregada a uma iniciativa de reconstrução social. Estabeleceu-se, portanto, como um processo dual que buscava agregar à formação tecnicista para o trabalho, uma prática social de apropriação da realidade, ainda que desconectada do seu conteúdo específico e metodologia. Essa prática socioeducativa foi desarticulada posteriormente, uma vez que a prioridade do Estado configurava-se na transmissão de conhecimentos e em ações de controle social.

Assim, passa a ser direcionado exclusivamente para a formação técnica do trabalhador, como um processo parcial e segmentado de solução instrumental de problemas. O intento era o de capacitar a mão-de-obra necessária ao mercado de trabalho. A preocupação instrumental dirige o foco de atenção para a estrutura curricular (conteúdos específicos) e instrutor que, através de sua experiência prática, transmitia o conhecimento, através de técnicas e procedimentos adaptativos. Essa

diretriz manteve-se até o ano de 1997, quando o mercado passa a exigir um novo tipo de trabalhador: flexível e polivalente.

Nas últimas décadas do século XX, o mundo do trabalho vivenciou profunda crise, reflexo da *crise estrutural do capital, que se abateu sobre o conjunto das economias capitalistas a partir especialmente do início dos anos 70* (ANTUNES, 1999, p. 188).

De acordo com MÉSZÁROS (Ibid., p. 188), a intensidade da crise foi tamanha que levou o capital a desenvolver práticas destrutivas para sua auto-reprodução ampliada, fazendo surgir o fantasma da destruição global. Entre outras coisas, essa crise levou à implementação de uma reestruturação produtiva pelo capital, de modo a resgatar seu ciclo de reprodução. A rigidez do sistema taylorista/fordista de produção, fez com que este próprio entrasse em colapso.

À medida em que as transformações ocorrem no mundo do trabalho, com o avanço tecnológico e industrial, acrescido da instabilidade no mercado financeiro e fiscal, toma forma um novo processo produtivo⁷⁵, o toyotismo ou especialização flexível, passando a exigir um novo tipo de trabalhador, com competências que superem a instrumentação técnica. Para todos os setores da economia, a exigência é de um trabalhador flexível, com capacidades de comunicação, visão de conjunto, trabalho em equipe, iniciativa, criatividade, responsabilidade e autonomia intelectual e moral, que permitam avaliar, discernir, agir, resolver problemas e propor soluções.

Os processos produtivos em série são substituídos por novas formas de adequação da produção à lógica capitalista, configurando-se pela flexibilidade da produção e do trabalhador como estratégias de aumento da produtividade e do lucro. *Ensaiam-se modalidades de descontração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a 'gestão participativa', a busca da 'qualidade total', são visíveis em vários países de capitalismo avançado e de 3º mundo* (ANTUNES, 1998, p. 16).

⁷⁵ A reestruturação produtiva ocorre pelas transformações no mundo do trabalho na década de oitenta, significando um grande salto tecnológico, com a automação, a robótica e a microeletrônica invadindo o sistema fabril e inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção capitalista (ANTUNES, 1998, p. 15).

É o chamado trabalhador polivalente. Uma polivalência que significa multifuncionalidade para a satisfação dos interesses da empresa/indústria e, não necessariamente, a especialização ou incorporação de diferentes saberes e habilidades para a capacitação humana, agregando qualidade ao trabalho e melhoria da qualidade de vida do trabalhador ⁷⁶.

Acompanhando as transformações do mundo do trabalho, o Programa Liceus de Ofícios, a partir de 1998, redireciona o processo educativo para o desenvolvimento de competências do trabalhador, de modo a responder às exigências de qualificação, definidas por *fatores característicos da globalização da economia e do processo de reestruturação produtiva, tais como aumento da competitividade, padrões de qualidade e excelência, sistema de produção flexível, novos modelos de gestão e organização* (CURITIBA, 2000b, p. 5).

O discurso oficial volta-se à necessidade de desenvolver mecanismos que facilitem a empregabilidade do trabalhador, em um mercado exigente e dinâmico. Para tanto, a educação profissional deve estar atenta às oportunidades ocupacionais, sendo flexível e ágil para responder aos desafios do mercado de trabalho e aos anseios dos que procuram melhores condições de vida por meio do desenvolvimento de competências e habilidades (FUNDACEN, 2002).

O referencial teórico adotado, embasa-se no aprender a aprender, como metodologia que *envolve o indivíduo como um todo em interações com o seu ambiente, seu grupo e contribui para seu desenvolvimento, auto-direção e autonomia, pois lhe permite o desenvolvimento de habilidades de comunicação, senso crítico, trabalho em equipe, etc (Ibid.)*. Traduz-se, portanto, na formação de um trabalhador flexível, polivalente e dinâmico, que supere a instrumentação técnica par o trabalho.

Tais transformações nos modos de produção também significaram crise do

⁷⁶ Neste sentido, consultar ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo:Cortez, 1998, que resgata de forma aprofundada o processo de produção flexível e as conseqüências desta na relação do trabalhador com o mundo do trabalho, e, do mesmo autor: **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo:Boitempo, 1999. Uma discussão acerca da centralidade do trabalho e o impacto sobre o operariado e seus movimentos sindicais.

capital, do movimento operário e sindical⁷⁷ e da educação do trabalhador. O ideário neoliberal passa a ditar as normas nos países capitalistas, implementando o Estado mínimo, as políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos hegemônicos do capital, o que afeta o mundo do trabalho em várias dimensões, como a *desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo de esquerda, propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados, dos quais a cultura 'pós-moderna' é expressão, animosidade direta contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital etc.* (ANTUNES, 1999, p. 189).

SABEL E PIORE, citados por ANTUNES (1998, p. 16) caracterizam o toyotismo ou a especialização flexível como *um modelo produtivo que recusa a produção em massa, típico da grande indústria fordista e recupera uma concepção de trabalho que, sendo mais flexível, estaria isenta da alienação do trabalho, intrínseca à acumulação de base fordista.*

Flexibilizar as formas de produção, significa flexibilizar o trabalhador e suas representações. Assim, pode-se dizer que este modelo produtivo afetou fortemente a classe trabalhadora, servindo para controlar o movimento, a organização dos trabalhadores e a luta de classes.

ANTUNES (Ibid., p. 32) referenda esta reflexão e aponta que este modelo possui suas bases *na convivência e na colaboração entre as classes sociais, relação esta concebida como cooperativa. Isto supõe a incorporação e aceitação, por parte dos trabalhadores, da política concorrencial, formulada pelo capital, que passa a fornecer o ideário dos trabalhadores.*

Ao contrário do fordismo, a produção toyotista, volta-se diretamente à demanda, sendo o consumo o determinante produtivo. Portanto, trabalha-se com estoque mínimo para atender às exigências individuais do mercado, no menor tempo e com a melhor

⁷⁷ O refluxo do movimento operário decorre inicialmente, da própria crise estrutural do capital nos países de economia capitalista, que utilizou-se de práticas destrutivas para regular-se e reestruturar-se. Some-se a isto, a propagação no interior do mundo do trabalho, da falsa idéia do “fim do socialismo” e a acentuação do processo de social-democratização por parcelas importantes da esquerda, ocorridos com o desmoronamento do Leste Europeu. Essa acomodação social-democrática influiu sobremaneira na esquerda sindical e, conseqüentemente, na classe trabalhadora. Ocorre que a social democracia também estava em crise, dando passagem e expandindo o projeto econômico social e político neoliberal (ANTUNES, 1999, p. 188-189).

qualidade. Para tanto, o processo de produção deve ser flexível, permitindo ao trabalhador operar com várias máquinas e várias tarefas concomitantemente. Cria-se uma categoria de profissionais: desespecializados, polivalentes e multifuncionais.

O resultado é a subproletarização do trabalho, caracterizado como: *trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, 'terceirizado', vinculado à 'economia informal' entre tantas modalidades existentes (Ibid., p. 44).*

O trabalhador torna-se desqualificado, constituindo a força rotativa da forma de produção capitalista.

Decorrente da concorrência intercapitalista, o modelo toyotista ou japonês, assume formas de produção, padrões de consumo e distribuição de mercadorias totalmente novos para atender à lógica do mercado. Há a diminuição da hierarquia pela “maior participação” do trabalhador, na concepção dos processos e redução do espaço entre elaboração e execução, como forma de conduzir a adesão da força de trabalho ao projeto do capital. Nas palavras de ANTUNES (1999, p. 90):

Procura-se uma forma daquilo que chamei de ‘envolvimento manipulatório levado ao limite’ (ANTUNES, 1995), em que o capital busca o consentimento e a adesão dos trabalhadores, no interior das empresas, para viabilizar um projeto que é aquele desenhado e concebido segundo seus fundamentos exclusivos. Trata-se de uma forma de alienação ou estranhamento (Entfremdung) que, diferenciando-se do despotismo fordista, leva a uma interiorização mais profunda do ideário do capital, avançando no processo de expropriação do ‘savoir faire’ do trabalho.

Sujeitado à lógica neoliberal, o toyotismo submete o trabalhador ao espírito empresarial, pela ação manipulatória, despótica e cooptativa. Agentes da hegemonia, transformam-se no tipo de trabalhador, ou de forma mais ampla, de homem que o capital necessita.

É neste enfoque que GRAMSCI, citado por KUENZER (1995, p. 52), estabelece que *toda relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica, que começa na fábrica e atinge todos os setores da vida social.*

O diferencial é a retórica: usa-se um novo discurso para mascarar as relações de dominação. É pela reprodução ideológica que o processo de dominação e exploração do trabalhador é mantido e aprofundado.

Os impactos da reestruturação produtiva sob o neoliberalismo, influi na significação da educação e trabalho: deixam de ser algo inerente ao ser humano, reduzindo-se ao econômico e à empregabilidade. A responsabilidade para o acesso ao mercado de trabalho é individualmente colocada ao trabalhador, como se a ele coubesse a “culpa” de estar alijado do processo produtivo.

O desemprego estrutural é escamoteado pelo discurso da qualificação para a empregabilidade, pois, por mais cursos que faça, o trabalhador não possui garantia de emprego. Isto impera porque os postos de trabalho são eliminados, pela reestruturação das empresas e porque a formação profissional se caracteriza por *cursos genéricos que visam apenas acomodar o trabalhador (demitido ou em vias de demissão), criando a expectativa de que não será desamparado no ‘mercado de oportunidades’ em que será jogado* (BRANDÃO, 2001, p. 55).

Em seu artigo “Homens ou Máquinas” publicado no Jornal “Avanti” (24.12.1916) GRAMSCI assegura que *ao proletariado sobram as migalhas escolares ou as escolas laterais ‘técnicas ou profissionais’*. É fundamentalmente gramsciano, entender que a educação técnica constitui a base de um novo tipo de intelectual, que, através das relações sociais e do trabalho, apropria-se deste e leva-o a redimensionar sua práxis, em razão de uma nova concepção de mundo, uma contra-hegemonia (NOSELLA, 1992, p. 20).

A escola profissionalizante, desse modo, tem que se aproximar de uma forma mais eficaz do mundo do conhecimento. Não pode ser constituída, simplesmente, de uma instrução para o ofício, fragmentada e parcial, sem o devido imbricamento com o mundo do conhecimento e da realidade. NOSELLA (Ibid., p. 19), lembra que, *antes do operário existe o homem que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina*.

A pesquisa aponta que o Programa Liceus de Ofícios mantém-se no intuito de formar o trabalhador para o desenvolvimento de uma atividade produtiva, no entanto, começa a surgir, dentre os atores envolvidos, a necessidade de um processo educativo mais amplo, como demonstra a seguinte fala:

Acho que ficamos muito restritos no oferecer o curso para a pessoa abrir um negócio. Poderia ser um sonho maior, de pensar em formação humana, cívica e empreendedora, mas ainda pensamos na formação de ofícios. (PL2)

Superar a formação para o ofício, supõe o redirecionamento do Programa para a formação humana, cuja empregabilidade não se instala como foco principal.

É importante estar pensando o que se quer do programa. Se tivermos o entendimento de que queremos capacitar e desenvolver pessoas e não somente preparar mão de obra, teremos um aspecto muito forte do Programa. (PL2)

A intenção de superar a formação do trabalhador para o desenvolvimento de atividade produtiva que mantenha a sua subsistência e responda aos apelos do capital não é um “movimento” do Programa. Instala-se de forma pontual em segmentos que não influem diretamente nas diretrizes do Programa ou Plano de Governo.

A estrutura social, econômica e política exclui os trabalhadores da escola, instância de construção do conhecimento e apropriação da realidade, distanciando-os, cada vez mais, do trabalho e constituindo-se em uma lógica excludente do mercado.

Não se pode negar, contudo que, para a maioria dos trabalhadores que não concluiu a educação básica, o ponto de partida acaba sendo a educação profissional, o saber prático, mas há que se superar a dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual. Há que se superar o estigma, cristalizado historicamente, de que aos pobres, o ensino profissionalizante e à hegemonia econômica e política, o ensino regular.

NOSELLA (Ibid., p. 18), argüi que esta realidade pode ser positiva se transpuser a concepção mecanicista e garantir um processo educativo amplo e crítico, para que *a escola seja verdadeiramente escola, e a oficina não seja uma masmorra e terão uma geração de homens verdadeiramente úteis; úteis porque saberão fazer um trabalho eficiente nas artes liberais e porque darão à oficina o que a ela falta: a dignidade, o reconhecimento de sua função indispensável, a isonomia (social e econômica) do operário com qualquer outro profissional.*

O conhecimento fornece elementos para a compreensão e intervenção na realidade, através da articulação entre o saber prático e o cientificamente produzido, da

conexão entre as partes e a totalidade e da possibilidade de inserção empírica e reflexão teórica.

MARX E ENGELS, citados por KUENZER (1998, p. 58) sustentam esta reflexão, quando afirmam ser *a práxis o fundamento do conhecimento, posto que o homem só conhece aquilo que é objeto ou produto de sua atividade e porque atua praticamente, o que conferirá materialidade ao pensamento*. A verdade, portanto, constitui-se na relação entre pensamento e realidade.

E asseguram (KUENZER, 1995, p. 56) que *nas condições concretas do capitalismo, o ensino do trabalho não é indiferente aos interesses hegemônicos do proletariado, incapaz de superar sua condição de dominação sem a reapropriação do saber sobre o trabalho, até agora incorporado ao capital e convertido em força de dominação*.

Dessa forma, o conteúdo do trabalho capitalista é uma alavanca de transformação, se orientada para uma nova pedagogia do trabalhador rumo à construção de um novo sujeito e de uma nova sociedade.

É dentro desta compreensão em MARX e, posteriormente em GRAMSCI, de uma forma até mais ampliada, que o trabalho é entendido como elemento fundamental. *O trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo, ao lado do ensino em suas variadas formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método* (MANACORDA, 1991, p. 135).

Essa nova pedagogia, volta-se ao desenvolvimento da consciência do trabalhador na sua relação com o trabalho, o que subentende o desenvolvimento da consciência ético-política e uma nova postura frente à realidade social. Para GRAMSCI (1998, p. 109), a escola deve ser desinteressada, ou seja, aquela que possibilite ao homem se tornar homem, através de uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola mecanicista, que escraviza e aliena.

Assim, independente das demandas do mercado, esta nova pedagogia permite novas relações entre homem e trabalho, pela mediação da ciência, tecnologia e bases sócio-históricas. Assume como finalidade o desenvolvimento de consciências éticas, políticas e intelectualmente autônomas.

Contemporaneamente a educação profissional é a meta dos trabalhadores, mesmo daqueles que estão à margem do processo produtivo, que possuem a utopia de uma sociedade justa, que a todos caibam a dignidade de vida e de trabalho.

No entanto, pelo elenco de cursos, bem como pelas metodologias utilizadas para a formação dos trabalhadores, predominantes no PLANFOR⁷⁸, esta proposta não se sustenta.

Este imperativo é referendado por KUENZER [1997, p. 63]:

As avaliações que têm sido feitas mostram que cursos específicos de curta duração com foco no mercado, para trabalhadores com baixa escolaridade não têm sido eficazes, no que diz respeito ao acesso e permanência no emprego, ou ao sucesso em pequenos empreendimentos de caráter autônomo, no mercado informal. Esta conclusão é importante particularmente no que diz respeito à população em situação de risco social.

A historicização do Programa Liceus de Ofícios demonstra que, cursos profissionalizantes de curta duração possuem baixa eficiência e eficácia no atendimento à população em situação de risco social ou em vulnerabilidade: aquela excluída de toda e qualquer forma de acesso: aos bens e serviços, ao emprego, à educação formal, entre outros. O depoimento de um educador social referenda tal raciocínio:

... é falado de uma proposta de capacitação de pessoas e mão-de-obra para o mercado de trabalho, carentes, em situação de vulnerabilidade, fora do mercado de trabalho ou querendo se capacitar e não podendo pagar, só que isto não é verdade (...) Essas pessoas não conseguem se capacitar e vão continuar fora do mercado de trabalho. (ES2)

É pouco eficiente no atendimento à população em situação de risco, uma vez que esta não dispõe dos critérios mínimos de escolaridade para acesso e permanência nos cursos. A renda também é um limitador, visto que, material de consumo e deslocamento (vales transporte) são de responsabilidade dos alunos. O Programa prevê o atendimento com materiais de consumo e vales transporte, a alunos que não possuam condições financeiras para a realização do curso, no entanto, esta não é uma possibilidade divulgada. Assim, ocorre em raras ocasiões, pela identificação dos casos,

⁷⁸ Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, mecanismo da Política Pública do Trabalho e Renda, financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT.

pelo assistente social, no decorrer do curso. O aluno que não possui condições financeiras de manter-se, normalmente não se inscreve. Quando realizados em parceria com o FAT, os cursos são totalmente financiados, não havendo qualquer custo ao aluno, o que ainda, não garante a participação.

Não existem estudos que apontem para a eficácia do Programa, em relação ao acesso e permanência no mercado de trabalho. O que se tem de concreto são levantamentos isolados de pessoas que ingressaram no mercado formal e informal de trabalho, que traduz-se em um percentual pouco significativo em relação ao montante de concluintes, como é possível observar na seguinte fala:

Não tenho dados que possam dar esta resposta concretamente. A gente fica sabendo pelo dia-a-dia, pelo que as pessoas contam. Por uma pequena pesquisa que você faz aqui, uma pequena amostragem dali, mas isso é muito singelo, muito caseiro. Não representa uma realidade, um dado real de que o mercado está absorvendo as pessoas que estamos capacitando. (CO1)

O próprio Programa assume que o curso, por si só, não gera novos postos de trabalho (CURITIBA, 2000b, p. 7), demonstrando clareza em relação à limitação do acesso ao mercado de trabalho.

A educação profissional básica, caracterizada por cursos de qualificação, requalificação e reconversão do trabalhador, marcada por uma perspectiva produtivista, sem exigência de escolaridade, não tem sido definidora de empregabilidade, por si só. Quando se complementa com a formação escolar básica ou média, que assegure, minimamente o raciocínio lógico e interpretativo, tem ampliadas as condições do trabalhador concorrer no exigente mercado laboral pelos poucos empregos disponíveis.

FRIGOTTO (2000), estabelece a relação entre a exigência de novas qualificações e a educação básica, buscando superar a ideologização de que na economia global, em uma sociedade de energias renováveis, o conhecimento é o principal recurso, sendo este disponibilizado através da escola.

Demonstra, portanto, defender que a profissionalização deve ter suas bases alicerçadas na educação formal, tendo claro que *tanto a integração econômica quanto a educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração,*

polivalentes, flexíveis e criativos, ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, da segmentação e da exclusão (Ibid., p. 145).

No contexto produtivo, a idéia de profissionalização acaba sendo subsumida em favor das idéias de qualificação, requalificação, desqualificação por um lado e de desenvolvimento de competências por outro, razão pela qual é mister esclarecer tais conceitos.

Historicamente o termo qualificação esteve vinculado à educação profissional, como caracterização do perfil ocupacional do trabalhador em relação a determinado posto de trabalho. A qualificação profissional é associada ao potencial das relações técnicas e sociais de elevar o conhecimento do trabalhador, como forma de preparo a esta força de trabalho. Uma nova maneira de analisar as condições de trabalho e a preparação/qualificação do trabalhador surge pela negação da instrumentalização e apropriação técnica como determinante da organização do processo e gestão do trabalho.

Contemporaneamente muitos estudiosos afirmam que o objetivo da educação profissional deve ser o desenvolvimento de competências. O conceito de competência surge, segundo RAMOS (2001), do deslocamento do conceito de qualificação, uma vez que não o nega de todo, mas não o referenda por completo.

Recuperar estes conceitos e apreender a essência do deslocamento conceitual da qualificação à competência, permitirá o avanço na compreensão teórica dos mecanismos de formação para o trabalho.

2.1 A Capacidade de Trabalho na Abordagem da Qualificação

A análise da qualificação do trabalho impulsiona navegar primeiro na formação humana sob o modo de produção capitalista. A formação humana dá-se por um processo histórico-social contraditório, onde no modo de produção capitalista, ocorre pela relação dialética de subsunção do homem à necessidade do capital em reproduzir a força de trabalho como mercadoria. RAMOS (2001, p. 28) esclarece que *essa dialética é expressão da objetivação da essência humana, que se realiza pelo trabalho*

na sua dimensão concreta e abstrata, quando o homem tanto se reconhece como sujeito, quanto pode se perder no seu próprio objeto.

Nos processos de produção, portanto, a dialética fundamenta-se na relação sujeito-objeto, em que o indivíduo tanto é capaz de, através de sua subjetividade e da relação que estabelece com o trabalho, construir o seu destino, liberando-se das amarras do capital, quanto submeter-se a este, não se reconhecendo sujeito.

FERNÁNDEZ ENGUITA (1993, p.85), vai mais longe, acrescentando que o conjunto das relações de produção, divisão social e do nível de complexificação do trabalho *constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.*

É por meio do trabalho que o homem constrói a si próprio e à sociedade, sendo por esta também construído. Não há nesta concepção espaço para a dicotomia homem-sociedade; o homem é social e a sociedade, humana⁷⁹.

É por meio da relação trabalho-educação que a formação humana se configura como um processo contraditório no modo de produção capitalista. É nesta contradição que se instituem categorias como: educação profissional, qualificação profissional, competências profissionais, entre outras.

O uso mais freqüente do termo qualificação está vinculado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quando visto pela ótica da preparação do trabalhador. Atendendo às características do posto de trabalho, a força de trabalho desqualificada, poderia se qualificar realizando cursos e treinamentos profissionalizantes e estar apto a ocupá-lo.

Sendo um termo polissêmico, ou seja, que possui várias significações, focar-se-á as acepções mais utilizadas no decorrer da história da educação profissional.

⁷⁹ Concepção marxiana que apregoa o homem como um ser histórico e social, cuja essência não é algo abstrato e inerente a cada indivíduo e sim fruto das relações sociais (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993, p. 90).

Contribuindo para a classificação das profissões na hierarquia social, qualificação significou também, o saber acumulado na realização de um conjunto de tarefas executadas pelo trabalhador.

MACHADO (1996, p. 15) estabelece a conceituação histórico-concreta, em ROLLE e VILLAVICENCIO, da qualificação como um *processo social através do qual se descobre não a 'natureza' do que seja trabalho qualificado e desqualificado, mas a própria trama das regulações técnicas e sociais presentes nos processos de trabalho no contexto no qual se realiza ou não as potencialidades ontológicas do trabalho humano.*

Reconhece-se, desta forma, o deslocamento da análise da qualificação em função de critérios técnicos para sua dimensão social. Nesta dimensão o trabalhador coletivo é o centro do debate. Propõe a análise da organização social de trabalho, onde convergem ou divergem as variantes técnicas e sociais dos processos de trabalho que se expressam na capacidade dos trabalhadores de construir linguagens, comportamentos, relações de negociação, enfrentamento às incertezas técnicas, enfim, pelo movimento de construção social do sujeito coletivo.

SCHWARTZ, citado por RAMOS (2001, p. 43), atribui à qualificação três dimensões: a primeira, denominada conceitual, configura qualificação a partir dos registros de conceitos teóricos adquiridos nos processos formais de escolarização e profissionalização. É o que se refere ao domínio técnico da situação de trabalho aprendido num processo de formação e comprovado pelo diploma. O diploma é perseguido como instrumento de articulação entre a formação e o emprego.

Esse olhar sobre a qualificação converge com o modelo taylorista-fordista de produção, no qual se inscrevem tanto os padrões de capacitação quanto de emprego, carreira e remuneração. O próprio SCHWARTZ (Ibid.) questiona que a qualificação se dê de forma pura na dimensão conceitual.

A segunda dimensão entende a qualificação no âmbito da relações sociais estabelecidas entre os conteúdos e o reconhecimento social das atividades profissionais. Trata-se da síntese dialética entre a ordem técnica e as relações de trabalho tecidas interna ou externamente à produção. O debate também se dá na luta

pelas condições de trabalho, salário e hierarquia social, à base de questões sobre a avaliação da complexidade do trabalho prescrito e o reconhecimento da qualificação.

A dimensão experimental, terceira na classificação do autor, refere-se ao conteúdo real do trabalho, composto pelos registros conceituais e o conjunto dos saberes necessários à realização do trabalho e está relacionada à eficiência produtiva. Os saberes valorizados são os chamados tácitos, indispensáveis ao desenvolvimento de atividades qualificadas, apreendidas através da experiência subjetiva, adquirida por antigüidade num posto de trabalho e que resistiram à automatização. Diz respeito à experiência, vivência e memória do trabalhador.

Contemporaneamente as dimensões da qualificação, sob a predominância do taylorismo-fordismo e justificadas por um determinismo tecnológico e societal, estão sendo severamente questionadas.

A deterioração das dimensões conceitual e social da qualificação, segundo RAMOS (Ibid., p. 62), *ocorrem pela crise do emprego, acompanhada pelo fim da ilusão planificadora e dos novos métodos de gestão*. Na dimensão conceitual, a formação teórica e os diplomas que a validam são questionados, pois, em função da automação e instabilidade do emprego, realçam-se o valor do trabalho real, da polivalência em detrimento da prescrição. Durante muito tempo o saber, endossado pelo diploma, era garantia de competência. Este paradigma foi rompido, a competência exige mais que saberes.

Sob o ponto de vista da dimensão social, a deterioração da qualificação ocorre pela instalação de novos modelos de regulação do mercado de trabalho em que as negociações classistas, corporativas, paritárias e nacionais, perdem a importância ou força. Em contrapartida, a competência surge como um bem pessoal que deve ser permutado num mercado dinâmico e exigente.

Este deslocamento conceitual, impulsionado pelos modos de produção capitalista, torna-se visível no presente estudo (Capítulo II), quando o Programa Liceus de Ofícios é historicizado em quatro momentos: as bases assistenciais da educação profissional básica, a proposta de “iniciação profissional”, direcionando o olhar do ensino para o mercado, a definição do Programa como capacitação

profissional, com forte tendência tecnicista e, por fim, o caráter de desenvolvimento de competências do processo educativo assumido contemporaneamente.

2.1.1 Da qualificação à competência

Ainda que polissêmico, cujos significados historicamente chegam a competir, o termo qualificação se consolida como um conceito chave no mundo do trabalho. O desenvolvimento de competências, por sua vez, institui-se como palavra de ordem da educação contemporânea. Estabelecer a relação entre qualificação e competência pressupõe um debate dialético de aproximação e afastamento conceitual.

A qualificação, sob o foco taylorista-fordista, restrita à formação dos códigos das profissões e consecução de certificados, imprime uma percepção reducionista do mundo do trabalho. Em contraponto, emergindo da reestruturação produtiva segundo o toyotismo, a noção de competência, ancora-se na idéia de dinamicidade e transformação.

Outras visões sugerem que qualificação e competência se complementam, ou ainda, que há mediação entre estes termos. Enquadra-se neste perfil, o entendimento de que qualificação é a capacidade potencial e competência é a manifestação subjetiva desta capacidade.

À medida em que SCHWARTZ, citado por RAMOS (2001, p. 61), define qualificação como relação social, permite identificar as variadas dimensões que a ordenam, clarificando a dialética do deslocamento conceitual.

Igualmente polissêmica, a noção de competência surge associada a novas concepções do trabalho, baseadas na flexibilidade, autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência e assume variadas acepções. Para ALARCÃO (1996, p. 13), competência é um saber-fazer consistente, teórico, prático, inteligente e criativo que instrumentaliza o agir em situações complexas e instáveis, caracterizadas por indeterminações e indefinições que, não habituais, exigem sensibilidade e reflexão.

Assim concebida, competência reflete o conjunto de saberes e capacidades que os profissionais adquirem através da formação e da experiência, adicionadas à capacidade de integrá-los e utilizá-los em diferentes situações.

Nesta mesma linha, SCHWARTZ, em RAMOS (op.cit., p. 66), afirma que competência congrega *o saber fazer proveniente da experiência, os registros provenientes da história individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação.*

A noção de competência, fundamenta-se na valorização da ação subjetiva no conhecimento, deslocando a atenção para a atitude, o comportamento e saberes tácitos dos trabalhadores. Faz parte da noção de competência, ver o aluno na sua singularidade, ocupando o centro do sistema educacional, sendo sujeito construtor do conhecimento e da aprendizagem.

ZARIFIAN, (Ibid.), afirma que competência pode ser sintetizada como *a capacidade que os trabalhadores têm de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e coordenando-se com outros atores para mobilizar suas próprias capacidades.*

O termo inteligência aqui é aplicável, não somente à dimensão cognitiva da realização do trabalho, mas à sua dimensão compreensiva. A dimensão compreensiva ocorre na interação social, em que compreender uma situação é saber apreciá-la, interpretando o fenômeno à luz das razões que o mobilizam. É uma inteligência voltada à ação, que por sua vez, é prática.

Ainda sob este raciocínio, competência pressupõe a mobilização das aprendizagens a favor das situações. Tais aprendizagens, traduzem-se nos conhecimentos que se podem mobilizar na situação. Os conhecimentos, não limitados à sua aplicabilidade, se modificam no contato com problemas e acontecimentos encontrados em situações concretas, em função das iniciativas, das responsabilidades assumidas, dos estudos de interpretação e compreensão que foram mobilizados para avaliar e apreender as ocorrências. A ação dos sujeitos motivadas por exercícios reflexivos, podem alterar, transformar e ampliar prescrições.

PERRENOUD (1999, p. 24), acrescenta que, desenvolver competências envolve *diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação que suportam inferências, antecipações, transposições análogas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc.*

Isto implica entender que competências não se formam pela simples assimilação de conhecimentos⁸⁰, mas pela construção de esquemas complexos de saberes, para agir em situações concretas, no momento e forma necessários. Em outras palavras, é a capacidade de mobilização de recursos cognitivos para o enfrentamento das situações⁸¹.

Assim sendo, o sistema educativo deve reconstruir a transposição didática de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, não se contentando em verter antigos conteúdos em um novo recipiente, usando-se ao termo e não ao sentido da competência, enfatizando as capacidades sem contexto.

Por competência profissional, RAMOS (2001, p. 79) entende o conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam através da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais.

Na educação profissional, a proposta de um sistema de competências, responde à necessidade de gerar referenciais para atualizar as ofertas de formação para a construção de trajetórias de aprendizagem, que permitam elevar o nível de qualificação do trabalhador e ordenar as oportunidades de mobilidade profissional.

No Brasil, por sua vez, a noção de competência na educação surge com a aprovação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que incide tanto na educação

⁸⁰ Em entrevista, PERRENOUD (2001, p. 1), insiste que a abordagem por competências é uma maneira de levar à sério um problema antigo: a transmissão de conhecimentos. Formulando os objetivos da formação por competências, argumenta que a luta em favor da construção do conhecimento e de pessoas para a vida, é a luta contra a tentação da escola de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida e de não reservar tempo para treinar a mobilização dos saberes para situações complexas.

⁸¹ PERRENOUD, em RIBAS (2001), explicita que esta definição compreende quatro aspectos: as competências não são por si só saberes, mas os mobilizam e integram; essa mobilização só é pertinente frente a uma situação singular; o desenvolvimento de competências é resultado de operações mentais complexas e esquemas de pensamento capazes de determinar e realizar ações adaptadas à situação; as competências profissionais constroem-se em formação, ou navegando de uma situação de trabalho à outra, ou seja, na prática.

básica quanto na educação profissional. Os princípios da reforma da educação profissional constam do Decreto 2.208/97, que regulamentou os artigos números 39 a 41, da Lei de Diretrizes e Bases.

O decreto 2.208/97, refere-se à noção de competência, quando trata da formulação de currículos dos cursos técnicos que, dentre outros parâmetros, deverão contemplar habilidades e competências básicas por área profissional. Tais competências, de acordo com o art. 5º, são identificadas em forma do perfil necessário às atividades requeridas, mediante estudos com a participação de professores, empresários e trabalhadores, e atualizados por mecanismos institucionalizados pelo Ministério da Educação.

Posteriormente, o Parecer CNE/CEB nº 16/99, apresenta claramente o conceito de competência profissional adotado pelo Estado:

O conceito de competência vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. Para os efeitos deste Parecer, entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade.

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional, quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age, eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.

O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laboralidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis... (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 125).

O abandono da promessa integradora⁸² da escola, leva à transição da lógica da

⁸² A expansão dos sistemas escolares brasileiros, a partir de meados do século XIX, é produto do que se convencionou chamar de “promessa da escola como entidade integradora”. Fundada na necessidade de definição de estratégias para criar condições “educacionais” de um mercado em expansão e na confiança de atingir o pleno emprego. A escolarização é tida como elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. Os benefícios econômicos decorrentes do processo de escolarização obrigava a pensar o planejamento educacional voltado à competitividade da economia, às necessidades e demandas progressivas de recursos humanos. Deste planejamento dependia a conquista de mercados e o aumento do bem-estar individual das pessoas. A promessa integradora começa a ser desarticulada nos anos oitenta (GENTILI, 1998).

integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo a uma lógica econômica guiada pelo desenvolvimento de competências para a inserção no mercado de trabalho. Segundo GENTILI (1998, p. 81): *morta definitivamente a promessa de pleno emprego, o indivíduo deve definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho.*

Surge, então, uma nova promessa: a empregabilidade. Muito além de objetivar a integração da força de trabalho ao mercado, propõe-se, através das políticas educacionais, o desenvolvimento de competências flexíveis que habilitem os indivíduos na cruel luta pelas limitadas vagas no mercado de trabalho.

A promessa da empregabilidade é presente no conceito dos Liceus de Ofícios, objeto deste estudo: *os Liceus de Ofícios são unidades educacionais destinadas à qualificação profissional, compreendendo um modelo educacional específico, que visa o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão, as quais expressam as capacidades e as competências necessárias para garantir a empregabilidade do trabalhador* (CURITIBA, 2000b, p. 7). Empregabilidade, vem relacionada, ainda, à autonomia⁸³ e mobilidade que o trabalhador deverá possuir diante do dinamismo do mundo do trabalho e das relações de produção. O agir competente, portanto, inclui a reflexão, decisão e ação sobre situações imprevistas ou a mobilização de conhecimentos, informações e valores para aplicá-los em situações concretas, individual ou coletivamente.

A lógica das competências profissionais supõe a compreensão do ensino voltado não somente à instrumentalização técnica, mas à apreensão e ação sobre a realidade. Supera-se a formação atrelada ao ensino de tarefas e desempenhos específicos, prescritos à aplicação instrumental de conteúdos. O fato das competências

⁸³ PERRENOUD (2001), identificou oito categorias dos saberes fundamentais que indicam a autonomia no desenvolvimento de competências: saber identificar, avaliar e valorizar as possibilidades, direitos, limites e necessidades; saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individuais ou coletivas; saber analisar situações, relações e campos de força sistêmica; saber cooperar, agir em sinergia, partilhando liderança; saber construir e estimular organizações democráticas; saber gerenciar e superar conflitos; saber conviver com regras, servindo-se delas; saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais. Em relação a esta última categoria, PERRENOUD foi audacioso em vislumbrar a superação das diferenças sociais e não sua relativização.

mobilizarem múltiplos saberes, faz com que os conhecimentos construídos e aprendidos possuam estreita relação com o contexto, indissociando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

As bases conceituais trazem à luz as habilidades e capacidades, como seus atributos básicos e potencialidades a serem desenvolvidas. BERGER FILHO (1998, p. 8) entende por competência, os esquemas mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivos ou psicomotor que, mobilizados e associados a saberes teóricos ou experiências, geram habilidades, traduzidas no “saber fazer”.

Na educação profissional, a adoção do enfoque por competências, relaciona-se à exigência neoliberal de ampliar a articulação entre o mundo da educação e do trabalho, sobrepondo o conceito de conhecimento contextualizado voltado à resolução de problemas. Não mais focando o posto de trabalho, mas o desempenho em contextos dinâmicos em constante transformação, vislumbra a preparação de perfis mais abrangentes, ampliando as oportunidades de inserção do trabalhador ao sistema produtivo e demandando a um processo de educação permanente.

Não se pode dizer que o conceito de desenvolvimento de competências não significou um avanço no entendimento, proposição e execução das práticas educativas na área do trabalho. A superação do ensino profissionalizante como instrumentação técnica para a formação técnica agregada a múltiplos saberes, foi, de fato, um marco importante, no entanto, continua servindo à ampliação do capital e ao fortalecimento das formas de produção capitalista.

A função certificadora de competências é desempenhada pelo mercado, que define os tipos de competências que necessita, além de regular a sua demanda. Ao trabalhador reverte-se na submissão ao capital e no conformismo a formas excludentes e precárias de trabalho.

Este modelo de produção e o conseqüente processo educativo que o comporta, conforme FRIGOTTO (2000), mantém ou aprofunda a relação de dominação e exploração. Trata-se da utilização de uma nova retórica para escamotear o processo de dominação, exigindo do trabalhador uma nova qualificação para o trabalho flexível, multifuncional e não omnilateral.

Neste plano, as dimensões ético-políticas, que envolvem reflexão e postura crítica na apreensão e intervenção no mundo do trabalho, instaurando um novo pensar sobre a realidade social, cimentado no sentimento de pertença da classe trabalhadora, são fundamentais na formação do trabalhador.

Para uma nova pedagogia do trabalho, é emergente lançar o olhar para as posturas curriculares da educação profissional que, tradicionalmente tecnicistas, adequadas ao paradigma taylorista/fordista de produção, contribuíram para a sedimentação do caráter técnico-prescritivo na educação do trabalhador e hoje procuram adequar-se às exigências do novo modelo de produção.

A noção de competência redefine a organização curricular da educação profissional, de forma a desenvolver novos conteúdos, novas formas de organização do trabalho, conhecimentos da prática, metodologias para a resolução de problemas, comunicação, tomada de decisões, iniciativa e criatividade.

2.1.2 O currículo sob a perspectiva da educação profissional

Em que pese a educação profissional não possuir a mesma importância que a propedêutica no contexto educacional brasileiro e não receber a devida atenção por estudiosos e pesquisadores, sua base curricular⁸⁴ é clara e está estabelecida em tradições tecnicistas e representações de figuras da racionalidade pedagógica⁸⁵ de caráter técnico, instrumental ou tecnológico.

⁸⁴ Não existe consenso acerca da conceituação de currículo. Optou-se por seguir o raciocínio de MOREIRA (1997, p.10): o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em aditamento a essa genérica definição, acrescenta-se que currículo refere-se a uma dada realidade, assentada num processo de construção histórica, cultural e socialmente determinada e refletida em procedimentos didáticos, administrativos, políticos e econômicos que condicionam sua prática e teorização. O processo de elaboração de um currículo não é somente algo lógico, mas social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça e gênero.

⁸⁵ As figuras da racionalidade pedagógica são: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica. Na racionalidade técnica a questão central é a escolha dos meios para alcançar objetivos pré-definidos; a racionalidade prática, comprometida com a pesquisa e reflexão dos percursos a serem trilhados, consiste em saber e decidir o que fazer em situações particulares e singulares; a racionalidade crítica se ocupa da reflexão crítica da realidade construída, de modo a contribuir para a emancipação dos atores, estruturas e organizações sociais (BARBOSA, 1998).

A racionalidade técnica, herdada do positivismo, caracteriza-se como epistemologia da prática. O tecnólogo é o profissional que adquire conhecimentos e desenvolve competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática. A atividade profissional é, portanto, instrumental, dirigida à solução de problemas, mediante a aplicação de princípios e técnicas científicas.

Neste tipo de racionalidade, o caminho para a obtenção de determinados fins só se concretiza por metodologias, embasadas em teorias e técnicas de investigação científica, que possibilitarão descrições, explicações, previsões e controle dos problemas.

Utilizando-se de critérios de objetividade, quantificação, coerência e generalização, a racionalidade instrumental busca a análise dos fatos reais, ou seja, aqueles experienciados na prática. Sob o domínio da ciência e da técnica, tem como verdade a razão objetiva, rejeitando a noção de sujeito e sua subjetividade.

Segundo BARBOSA (1998, p. 42), do ponto de vista axiológico, a racionalidade técnica se compromete apenas com os valores da eficácia e eficiência. Configura-se como um procedimento racional que visa identificar as formas mais adequadas para obter os melhores resultados. A máxima eficiência e a melhor relação custo-benefício definem a medida do sucesso desta racionalidade. Sua eficácia é medida pelo êxito em encontrar os meios, métodos ou metodologias que produzem os resultados desejados.

O mesmo princípio se aplica às questões pedagógicas. A racionalidade técnica, mostra-se fundamentalmente orientada para a resolução de problemas metodológicos para a realização de objetivos pedagógicos. O trabalho pedagógico, sob uma visão positivista, consiste no tratamento de problemas instrumentais, mediante a aplicação de repertórios técnicos para a consecução de uma finalidade pré-definida.

O discurso curricular no Brasil nunca foi “puro”, não representou uma única tendência, mas uma combinação de diferentes tendências, objetivos e interesses. As idéias que fundamentaram as proposições curriculares, acompanharam o contexto, as transformações econômicas, políticas e sociais de cada momento histórico brasileiro. A prática pedagógica e o exercício profissional do educador são sempre capazes de

revelar a influência de várias racionalidades e diferentes posturas curriculares⁸⁶. O discurso curricular contemporâneo sobre a organização curricular avança para a perspectiva crítica, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, não sendo pensado somente sob o ponto de vista tecnológico, voltado para procedimentos, técnicas e métodos.

No entanto, para a educação profissional a base curricular tem o predomínio tecnicista ainda nos dias de hoje. O cerne do ensino profissionalizante é a instrumentação técnica do educando para que possa desenvolver uma atividade profissional.

A pesquisa em foco aponta que este imperativo é presente no Programa Liceus de Ofícios, cuja proposta curricular, voltada ao desenvolvimento de competências, em fase de implantação, não rompe com a instrumentação técnica. A proposta pedagógica (FUNDACEN, 2002), segundo discurso oficial, identifica-se com andragogia, embasada no aprender a aprender e centrada no processo de aprendizagem, nas

⁸⁶ No intuito de classificar as posturas curriculares mais freqüentes da prática escolar, J. O. McNEIL (1984), traduzido por SANTOS FILHO (2001), agrupou-as nas seguintes categorias: a) **Currículo Acadêmico** - É dentre as várias orientações curriculares, a que possui maior tradição histórica. Para os adeptos desta tendência, o núcleo da educação é o currículo, cujo elemento irredutível é o conhecimento. São nas disciplinas acadêmicas de natureza intelectual como língua e literatura, matemática, ciências naturais, história, ciências sociais e belas artes, que se encontram o núcleo do conhecimento, o conteúdo principal ou a matéria de ensino. Sua abordagem baseia-se, principalmente, na estrutura do conhecimento, como um patrimônio cultural, transmitido às novas gerações; b) **Currículo Humanístico** - A ênfase humanista desloca a atenção do conteúdo disciplinar para o indivíduo. A função do currículo é propiciar experiências gratificantes a cada aluno, de modo a desenvolver a consciência pessoal para a libertação e a auto-realização. A educação é um meio de liberação, cujos processos, conduzidos pelos próprios alunos, estão relacionados aos ideais de crescimento, integridade e autonomia pessoais. O aluno é visto, portanto, como um ser individual, dotado de uma identidade pessoal que precisa ser descoberta, construída e ensinada; c) **Currículo Reconstrucionista Social** - O reconstrucionismo social concebe o homem e mundo de forma interativa. A sociedade, injusta e alienada, pode ser transformada, à medida em que o homem, inserido em um contexto sócio-econômico-cultural-político-histórico, adquire a consciência crítica, através da reflexão, para assumir-se sujeito de seu próprio destino. A educação, sob este prisma, é um agente social que promove a mudança. A visão social da educação e currículo consiste em provocar no indivíduo atitudes de reflexão sobre si e sobre o contexto social em que está inserido. É um processo de promoção que objetiva a intervenção consciente e libertadora sobre si e a realidade, de modo a alterar a ordem social. Por conseguinte, não possui objetivos e conteúdos universais, sua preocupação não reside na informação e sim na formação de sujeitos históricos, cujo conhecimento é produzido pela articulação da reflexão e prática no processo de apreensão da realidade; d) **Currículo Tecnológico** - Sob a perspectiva tecnológica, a educação consiste na transmissão de conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades que propiciem o controle social. O comportamento e o aprendizado são moldados pelo externo: ao professor, detentor do conhecimento, cabe planejar, programar e controlar o processo educativo; ao aluno, agente passivo, compete absorver a eficiência técnica, atingindo os objetivos propostos. O currículo tecnológico, concebido fundamentalmente no método, tem como função identificar meios eficientes, programas e materiais, para o atingimento de resultados pré-determinados. O desenvolvimento do sistema ensino-aprendizagem segundo hierarquia de tarefas, constitui o eixo central do planejamento do ensino, proposto em termos de uma linguagem objetiva, esquematizadora e concisa.

necessidades e interesses do educando e na própria apropriação do saber. Desse modo, os conteúdos deverão ser trabalhados via levantamento de necessidades e possibilidades, numa atitude interdisciplinar expressa na transcendência da especialidade do instrutor e no acolhimento de contribuições de outras áreas. O significado do conteúdo para o aluno, deverá estar integrado a dados, conceitos e metodologias.

Propõe, com isso, romper antigos paradigmas do ensino profissionalizante de formação instrumental e preparação de mão-de-obra, dirigindo o olhar para a formação continuada do cidadão, criando uma cultura de desenvolvimento de competências em situações concretas do cotidiano (Ibid.).

A proposta pedagógica é clara e seu embasamento teórico e consistente, no entanto, não possui efetividade na prática cotidiana. Ainda que 100% dos instrutores entrevistados verbalizem o atendimento e apoio ao ordenamento curricular baseado no desenvolvimento de competências, 50% dos alunos relaciona somente conteúdos técnicos adquiridos e/ou desenvolvidos no decorrer dos cursos. Este resultado pode ser justificado pela incipiência da proposta, uma vez que a pesquisa de campo ocorreu somente três meses após sua divulgação e implantação.

O entendimento de que a educação profissional se presta exclusivamente à instrumentação técnica da mão-de-obra para o mercado de trabalho, tem mantido e reproduzido a dualidade na sociedade brasileira entre as elites condutoras, às quais cabe deter o saber, e as classes subalternas, a quem cabe o fazer, ainda que o discurso seja emancipatório.

Nas palavras de NOSELLA (1992, p. 17): *Atrás da retórica, percebe-se como, na boca da burguesia, o trabalho fica sempre com seu antigo sabor de menosprezo; também a cultura e a escola não mudam seu conhecido sabor desgostosamente retórico, e a relação do trabalhador com a escola toma um sentido interesseiro e grotesco.*

O governo neoliberal se apropria de um discurso crítico e emancipatório não coerente com a sua prática e enfatiza a educação profissional como direito à educação e trabalho. Tal discurso, presente na legislação e pronunciamentos do gênero, coloca a

capacitação para o trabalho como instrumento para a democracia, igualdade e liberdade, não deixando de estabelecer o vínculo deste com o mercado de trabalho. Respondendo às necessidades do capital, este é quem define as regras, e assim, o compromisso da educação profissional passa a ser com a hegemonia dominante.

O Decreto 2.208/97 classifica a educação profissional em três níveis de ensino: básico, técnico e tecnológico. Os níveis técnico e tecnológico possuem estrutura curricular regulamentada pela União, por proposta do Ministério da Educação, através do Conselho Nacional da Educação. A este compete estabelecer as diretrizes curriculares nacionais, indicando a carga horária mínima para a obtenção da habilitação profissional, bem como as habilidades e competências a serem adquiridas no decorrer do curso. O currículo prevê 70% da carga horária do currículo básico e 30% para que as escolas possam renovar de forma independente e, de acordo com as transformações do setor produtivo (BERGER FILHO, 1999).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/99, duas indicações do Ministério da Educação são consideradas básicas para o ensino profissionalizante: *elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 99).

O eixo norteador do currículo da educação profissional técnica e tecnológica é a laboralidade. A abordagem das atividades produtivas que integram o mundo do trabalho são as bases das Diretrizes Curriculares Nacionais. A produção curricular refere-se a bens, conhecimentos e serviços, cujos processos próprios demandam funções específicas e a utilização de normas, métodos e técnicas.

A orientação do Ministério da Educação é a organização curricular por módulos⁸⁷, onde conteúdos serão agrupados estruturalmente num conjunto didático-pedagógico para o desenvolvimento de competências que se pretende desenvolver.

⁸⁷ Ainda que não considerada uma política educacional, o Programa Liceus de Ofícios estrutura-se de forma modular, nos mesmos moldes propostos pelo MEC. Cabe a ressalva que o Programa não se inspirou nas recomendações e pareceres ou legislação do MEC.

Módulos com terminalidade deverão permitir ao educando qualificar-se em um ou mais módulos, obter certificado e ingressar no mercado de trabalho ou gerar renda de alguma forma. É, igualmente, um mecanismo de controle e regulação da esfera da produção e do mercado, objetivando resultados educacionais que respondam às demandas e especificações das empresas e conseqüentemente, do capital.

KUENZER [1997, p. 69], utilizando esta linha de raciocínio, salienta que o projeto pedagógico visa promover a formação progressiva e continuada, atendendo às especificidades do trabalhador, no que diz respeito à escolaridade, experiências e conhecimentos anteriores. Os conteúdos deverão ter tratamento transdisciplinar, para compor novos arranjos de conteúdos de várias áreas do conhecimento, articulados com eixos temáticos definidos pelas particularidades de cada processo produtivo. Quanto à forma, complementa:

A estratégia mais adequada será a organização modular, em substituição às trajetórias educacionais rígidas e seqüenciais. Os módulos, embora completos em si e passíveis de certificação, deverão contemplar níveis crescentes de complexidade e aprofundamento, de modo a promover o domínio teórico-metodológico em patamares cada vez mais ampliados. Assim, a trajetória de educação profissional será decidida pelo trabalhador, com o apoio de um orientador, a partir da consideração dos diferentes níveis de experiência, saber tácito, escolaridade e conhecimentos tecnológicos, devidamente verificados, e, neste caso, passíveis de certificação (Ibid., p. 66).

Para o planejamento curricular do ensino profissionalizante, a prática deve ser destacada. A profissionalização visa desenvolver habilidades e competências, instrumentos para a ação profissional. A prática configura-se como uma metodologia de ensino que permite alcançar os objetivos preestabelecidos – o aprendizado da profissão. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/99, o plano de curso para o ensino técnico e tecnológico, incorporado no currículo, deve contemplar o estágio supervisionado em empresas e outras instituições, na carga horária mínima estabelecida (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Não há como negar que a influência tecnicista ainda é bastante significativa no contexto da educação profissional no Brasil. Não há como negar, também, a exigência do mercado ou do capital, de profissionais que, além das habilidades técnicas, possuam, iniciativa, responsabilidade, criatividade, facilidade de trabalhar em grupo,

flexibilidade e desenvolvimento de inteligências múltiplas, motivo pelo qual surge com grande ênfase, inclusive na legislação que regulamenta a educação profissional, o conceito de competência.

Ter a competência como eixo central do ensino profissionalizante implica modificar o desenho curricular e as práticas pedagógicas que se voltam à aprendizagem de conceitos e técnicas, transcendendo o plano meramente instrumental.

Esta noção embasa instituições que operam com o ensino profissionalizante, como a FAS – Fundação de Ação Social (CURITIBA, 2000b, p. 8), a estabelecerem para o desenvolvimento de competências, as seguintes dimensões:

- **Habilidades Básicas e Relacionais:** remetem aos fundamentos de leitura e interpretação de conteúdos, como operações matemáticas básicas; ética, trabalho e cidadania; educação ambiental; negociação para o trabalho em equipe; comunicação verbal e não verbal; etiqueta social e profissional; comunicação e trabalho em equipe.
- **Habilidades Específicas:** unidades curriculares temáticas, segundo conteúdos específicos de cada área profissional.
- **Habilidades de Gestão:** referem-se aos aspectos relacionados à capacidade de atuar em situações imprevistas; formas de organização do trabalho; qualidade na prestação de serviços; características empreendedoras pessoais.

A investigação levada a efeito evidenciou que os conteúdos específicos não trazem novidades aos cursos, isto é, os conteúdos programáticos permanecem os mesmos, com raras adequações. O diferencial do Programa Liceus de Ofícios, pautado no desenvolvimento de habilidades e competências, é agregar habilidades básicas e de gestão ao conteúdo técnico já estabelecido.

Na interpretação de BRANDÃO (2001, p. 41) há duas concepções para o formação do trabalhador:

Uma coloca o mercado como sujeito regulador da organização da educação, compreendida como instrumento para moldar o homem às necessidades da produção econômica, já que no capitalismo o fator econômico, a propriedade privada e o lucro sobrepõe-se aos demais fatores. Trata-se de uma formação dualista, fragmentada, instrumentalista, interesseira – educar para produzir – e imediatista. A outra que propõe o resgate da concepção marxista da formação humana, formação omnilateral porque busca o homem em sua integralidade e inserido no terreno das contradições do capital.

A elaboração de currículo que responda às necessidades sociais, como é o caso da educação profissional, que objetiva simplesmente capacitar para o ingresso no mercado de trabalho, é freqüente uma prática menos emancipatória e mais adaptativa. Tal currículo representa um instrumento de ajuste da educação ao que grupos dominantes entendem ser a resposta apropriada às necessidades da sociedade.

Sendo um processo para adaptação do educando à sociedade como ela é, não se requer a consciência crítica ou a apreensão da realidade social. A relação ensino-aprendizagem se dá para a manutenção do *status quo* e não para a mudança da estrutura social. Isto vem de encontro com ideais liberais que, concebendo o desenvolvimento da sociedade através do progresso científico, utilizam-se de propostas de controle social.

A educação profissional básica, ainda que não sujeita à regulamentação, possui na formulação de seu currículo a mesma influência tecnicista. Tem na ausência de regulamentação sua maior possibilidade de avanço. Este modelo de ensino, caracterizado como não formal, possui a intenção de qualificar para o trabalho a população em geral, através do desenvolvimento de competências e habilidades. Sem o vínculo com a escola oficial, pode definir o currículo com flexibilidade e criatividade.

É desenvolvida fora dos aparelhos educacionais institucionalizados, tanto por grupos organizados da sociedade civil quanto pelo Estado, diretamente ou em parceria. Com história de participação política e realização de práticas educativas emancipatórias, as organizações não governamentais (ONGs), já buscam, na educação profissional, superar posições conservadoras e meramente tecnicistas. Com o compromisso de (re) construção de uma sociedade mais igualitária ou justa, buscam desenvolver competências para o trabalho e para a vida, num processo de formação pessoal e profissional.

A teoria de Paulo Freire representou o primeiro passo para, no Brasil, focar o conhecimento e currículo a partir de um interesse de emancipação. Para Paulo Freire, analisado por MOREIRA (1990), a educação visa conscientizar os oprimidos acerca da realidade social, capacitando-os a refletir sobre a sua vida, suas responsabilidades e

o papel que desempenham frente às injustiças sociais. Para que isto ocorra, há que se superar o currículo tradicional, abstrato, teórico e dissociado do cotidiano.

O currículo passa a constituir um instrumento para a consciência crítica do oprimido e precisa corresponder à representação organizada, sistematizada e desenvolvida aos educandos das situações que deseja compreender melhor, ou seja, a situação presente e concreta dos alunos.

A visão contemporânea de currículo compreende a preocupação com o conteúdo e a natureza do conhecimento. Inclui planos e propostas (currículo formal), a prática escolar efetiva (currículo em ação) e normas e valores que são implícitos, porém que governam as relações em sala e efetivamente transmitidos pela escola (currículo oculto). O currículo oculto amplia o conceito de currículo, uma vez que por tratar de um campo de lutas ideológicas e políticas pode significar tanto o controle social quanto a mudança, sob a perspectiva emancipatória.

Da mesma forma que a educação, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder e é a expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e escolar.

As finalidades que se atribuem implícita ou explicitamente à escola, como socialização, formação, segregação ou integração social, são refletidas nos objetivos que orientam todo o currículo, da seleção de seus componentes à metodologia. É por esta razão que, no debate sobre a qualidade do ensino, há que se ressaltar a importância do currículo como instrumento de recuperação da consciência do valor cultural e socializador da escola.

Sob este prisma, não se nega a importância dos saberes acumulados, ainda menos dos conteúdos técnicos, mas neles não se esgota o aprendizado. O processo educativo da educação não formal perpassa pela apreensão crítica e transformadora da realidade social. O currículo da educação profissional básica, desta forma, pode ser formulado de acordo com os objetivos da reconstrução social, sendo capaz de revelar as contradições e contribuir para a libertação e emancipação social.

Na perspectiva de reconstrução social agrupam-se as posições que consideram o ensino como uma atividade crítica, cujo processo de ensino-aprendizagem deva se constituir em uma prática social com posturas e opções de caráter ético que levem à emancipação do cidadão e à transformação da realidade.

Enfatizando as relações sociais, amplia seu âmbito de ação para além dos limites da sala de aula, introduzindo o educando em atividades na comunidade, incentivando a participação e a cooperação.

O reconstrucionista acredita na capacidade do homem em conduzir seu próprio destino na direção desejada, na formação de uma sociedade mais justa e equânime. Os compromissos do reconstrucionista com ideais de libertação e transformação social lhe imputam certas dificuldades em uma sociedade hegemônica e dominadora.

A pesquisa em evidência aponta que, quando criado, o Projeto Linha de Ofícios, pautou-se em um discurso metodológico e dialético de compreensão de homem como sujeito da história. A educação profissional, portanto, propunha extrapolar a transmissão de habilidades técnicas ao ofício, em um processo reflexivo cuja essência se encontra na apropriação da realidade social. Assim, complementar ao conteúdo específico do curso ministrado pelo instrutor, era desenvolvida uma prática educativa por profissionais da área social, conceituada como *um processo no qual educador/educando estabelecem uma inter-relação de aprendizagem, que resulta no desenvolvimento da capacidade e do potencial de cada um para sentir, pensar e agir de forma crítica, no contexto dos grupos sociais em que vive e trabalha* (CURITIBA, 1989, p. 3).

A prática educativa, considerada prioridade, estabeleceu-se em espaços abertos pelo discurso da gestão pública em permear todos os trabalhos com ações educativas. Denotava, ainda, a preocupação dos profissionais de planejamento e execução em conduzir um processo paralelo a instrumentação técnica, numa iniciativa de reconstrução social, em claro compromisso ético-político de formação integral do cidadão.

Caracterizando uma dualidade, o conteúdo específico, ministrado por instrutor com formação prática na área do curso, sustentava-se no tecnicismo, segundo a lógica

taylorista/fordista. Não havia interface entre a prática educativa e o curso; seus objetivos e metodologia.

As necessidades do capital de formação de mão-de-obra falam mais alto e consistindo num processo dialético e antagônico aos interesses hegemônicos para a formação do trabalhador, o trabalho educativo foi suprimido no ano de 1994.

Desse modo, a Linha de Ofícios passa a ser direcionada exclusivamente para a capacitação técnica do trabalhador, como treinamento que facilitasse o acesso ao mercado de trabalho. Esta diretriz manteve-se até o ano de 1997, quando foi redirecionada para o desenvolvimento de competências.

Há que considerar, ainda, que existe uma distância entre as experiências das ONGs com a educação profissional de nível básico, com as práticas conduzidas pelo poder público. Em uma sociedade neoliberal, a ação do Estado na preparação para o trabalho, volta-se fortemente ao mercado produtivo. O compromisso com a reconstrução social não é compatível com as regras de ordenação social propostas.

Como se vê, a teorização acerca da educação profissional pode ser definida a partir do compromisso com o capital ou com o trabalhador. Comprometida com o capital, a educação profissional possui endereço certo: aumentar a produtividade, o lucro, a qualidade e competitividade a menor custo. Serve, portanto, para a reprodução das relações capitalistas, à ampliação da mais-valia e do próprio capital. Compromissada com o trabalhador, além de instrumentação para o ofício, como forma de inserção no mercado para subsistência, a educação profissional é um instrumento de libertação humana.

Imbricado neste contexto, há que se considerar o papel do Estado na definição das políticas públicas voltadas à educação do trabalhador. O Estado tem, através das políticas neoliberais, colocado-se como instrumento de ajuste do capital na formação do trabalhador, mascarando os conflitos sociais gerados pelo desemprego crescente e pelo subemprego. A compreensão deste processo, supõe a clarificação e análise das políticas públicas para a educação profissional.

3. EDUCAÇÃO E TRABALHO COMO POLÍTICA PÚBLICA

Partindo-se do entendimento de que política pública é o espaço de tomada de decisões coordenado pelo Estado, definida por demandas de interesse de grupos econômicos e políticos, classes sociais e, configurada em um conjunto de ações de um governo que (re) direcionam os rumos dos investimentos na escala social e produtiva da sociedade, privilegia-se neste momento, as políticas sociais e de governo⁸⁸ voltadas à educação e trabalho, consideradas políticas setoriais. Cabe ressaltar que a planificação e implementação de tais políticas, são o resultado da concepção de Estado⁸⁹ neoliberal vigente e das relações estabelecidas no modo de produção capitalista.

Para FALEIROS (1985, p. 41), *as políticas sociais conduzidas hoje pelo Estado, representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são o resultado da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução das classes sociais. As políticas sociais são, portanto, mediações para a reprodução da força de trabalho, segundo projetos da hegemonia burguesa. Tais mediações se limitam e se dinamizam pela dominação da burguesia monopolista, pelas contradições e exigências das diferentes frações da burguesia e pela organização dos movimentos das classes subalternas.*

Assim posto, as políticas sociais refletem o resultado da relação entre as forças produtivas e as forças sociais, cuja mediação é feita pelo Estado. A intervenção ocorre sob o discurso de “proteção aos desfavorecidos”, traduzida em uma série de medidas, destinadas aos que não conseguem acessar as vantagens do mercado. Segundo FALEIROS (Ibid., p. 43), o acesso a um mínimo social, implica em: *eliminação de*

⁸⁸ Ainda que o Estado chame para si a definição de diretrizes e a coordenação de serviços sociais, a implementação de políticas sociais ocorre também pelas múltiplas organizações não governamentais que segundo CASEIRO (2000), podem, em maior ou menor grau, propor e desenvolver políticas sociais complementares ou alternativas. Assim, distingue-se, claramente, os conceitos de “política social” e “política governamental”, sendo que esta última refere-se às ações que se originam e se estabelecem, exclusivamente, pelo poder público.

⁸⁹ Referentes ao conceito, concepções e reforma do Estado brasileiro, consultar COSTA, Maria Lúcia Cortes da. **A reforma do Estado no Brasil: uma crítica ao ajuste neoliberal.** Doutorado em Serviço Social. PUC:São Paulo, 2000.

barreiras geográficas pela descentralização; das barreiras financeiras pelas transferências; e das barreiras técnicas pela racionalização.

São, ainda, resultado da luta de classes que, numa relação dicotômica, ao mesmo tempo que respondem aos interesses das classes subalternas, contribuem para a reprodução das classes sociais.

É neste enfoque que OLIVEIRA (1993, p. 11), conceitua política social como:

... o conjunto de objetivos, ações e normas adotado pelo Estado, segundo a direção dos conflitos (mas também dos compromissos) vigentes numa sociedade de classes que, embora idealmente voltado para o cumprimento dos direitos sociais básicos, é condicionado por e condiciona as relações político-ideológicas e econômicas e tem como principal fundamento o controle do poder político, o que, tendencialmente, pode transformá-lo em meio de dominação de uma classe sobre a outra (Ibid.).

Sob este aspecto, VIEIRA (1992, p. 19) contribui, esclarecendo que as políticas sociais aparecem no sistema capitalista, construídas *a partir das mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais. A política social compreendida como estratégia governamental de intervenção das relações sociais, unicamente pôde existir com o surgimento dos movimentos populares do século XIX.*

Deste modo, não há política social desvinculada dos reclamos populares, para consagrar as reivindicações dos trabalhadores. No entanto, há a clareza de que somente são consagradas aquelas aceitáveis aos grupos dirigentes, como forma de manutenção da dominação.

As políticas sociais tendem a ser formuladas para o atendimento a clientelas específicas, agrupadas e categorizadas, perdendo o caráter universalizante e podendo contemplar tanto os interesses de minorias demandatárias como vir a ser segregativas/excludentes. São forças políticas que permeiam a gestão das políticas sociais que determinam o resultado.

VIEIRA (Ibid., p. 30), propõe duas concepções de políticas sociais: sob o ponto de vista funcionalista e sob o ponto de vista do materialismo histórico. Num Estado que se diz imagem do consenso, pautado no método funcionalista, que pretende a satisfação de determinadas necessidades, restringindo as desigualdades produzidas no

mercado capitalista, as políticas sociais convergem para atuações compensatórias, equilibrantes e normalizadoras.

No método materialista histórico e dialético, a política social pode se revelar como parte integrante da estratégia da classe dominante, mais adequadamente da burguesia, que busca o controle do fluxo da força de trabalho no sistema de posições desiguais da economia de mercado. Pode dar a conhecer política social como estratégia capaz de conservar a desigualdade social, colaborando no funcionamento do capitalismo (Ibid., p. 31).

Na sociedade brasileira, fundada na concepção liberal, as práticas discursivas referentes à política social, relacionam-se à equidade e à justiça social. Tanto é que, na conceituação do MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL (2000), políticas sociais são *programas de ação governamental que visam elevar a qualidade de vida da sociedade de forma mais equânime e justa*.

Aliados aos conceitos de equidade e justiça, surge com um mesmo grau de importância, o termo cidadania. Este, irrompe, na maior parte das vezes, por indignação e crítica às desigualdades sociais e consolidam-se em políticas compensatórias. Para FALEIROS (1985, p. 43), essa compensação *se justifica em nome de uma justiça distributiva da equidade ou da igualdade de oportunidades. Em suas leis, o Estado Liberal, 'o protetor dos cidadãos', estabelece sua norma de intervenção nos seguintes parâmetros: garantia de um mínimo, individualismo, acessibilidade, universalidade, livre escolha*.

Propalada desde a primeira guerra mundial, a democracia liberal (VIEIRA, op. cit., p. 96), assenta-se no equilíbrio de forças entre governantes e governados no plano político e não no econômico, preconizando a igualdade de oportunidades aos indivíduos e não tencionando a igualdade real da sociedade. *A desigualdade no âmbito econômico está na situação desproporcional existente entre os poucos possuidores de capital e os muitos vendedores de força de trabalho, trazendo consigo a dominação de uma classe sobre a outra, reclamando assim a efetividade da igualdade de cidadania (Ibid.).*

J. L. TALMON, citado por VIEIRA (Ibid., p. 97), afirma que cidadania viceja em uma democracia liberal familiarizada com diversidade e controvérsia, significando

um princípio de igualdade, desdobrado em direitos, inclusive os sociais, que aspiram modificar o padrão de desigualdade, ainda que sem eliminá-lo.

Circunscrita em relações jurídicas, mas conservando as desigualdades, as políticas sociais tomam como objetivo a cidadania em uma realidade orientada pelo mercado e caracterizada pelas desigualdades econômicas.

É por conta deste contexto que não é possível analisar política social individualmente, sem remetê-la à questão do desenvolvimento econômico. Na visão de BELLONI (2000), política pública na área social pode ser congruente com a política econômica e está diretamente ligada à ela; será complementar ao fornecer-lhe elementos reforçadores de seus objetivos e metas; será compensatória se atuar sobre as conseqüências das políticas básicas, com o objetivo de atenuá-las.

Há, ainda, uma certa dependência na relação entre política econômica e política social. De acordo com OLIVEIRA (1993, p. 17), a política econômica é condicionadora de importantes aspectos na definição de políticas sociais, como: recursos disponíveis, abrangência, público alvo, quantidade e qualidade. É determinante, também, do rol de interesses e necessidades das classes subalternas, pelos efeitos que assume sobre os assalariados de menor renda – os pobres.

Pobreza, neste cenário, se traduz em desigualdade social e é conceituada por DEMO (1994, p. 19) como um *processo de repressão às vantagens sociais*. Este processo não se restringe à carência econômica e material, mas compreende, ainda, a dificuldade histórica do pobre em superar a condição de objeto e assumir a posição de sujeito em torno de seus interesses. E acrescenta, citando FALEIROS (Ibid., p. 32): *uma face aguda do assistencialismo é a percepção muito típica dos países do bem estar social (welfare state) de que pobreza é algo mais ou menos residual, podendo ser tratada de modo compensatório, via sobras orçamentárias. Pobreza no Brasil não é emergência, mas profunda estrutura.*

É usual, na formulação das políticas sociais brasileiras, a promessa e o objetivo de combater ou erradicar a pobreza. Essa utopia liberal não é atingível, uma vez que o mercado mantém as desigualdades e as medidas do Estado traduzem-se como compensatórias.

DEMO (Ibid., p. 14) contextua políticas sociais a partir do *ponto de vista do Estado, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais. Por trás da política social existe a questão social, definida desde sempre como a busca de composição pelo menos tolerável entre alguns privilegiados que controlam a ordem vigente, e a maioria marginalizada que a sustenta.*

Argumenta (Ibid., p. 16), tratar-se de proposta de enfrentamento, uma vez que: é planejada, ou seja, é uma iniciativa expressa e organizada; ocorre entre iguais e desiguais, num confronto dialético da unidade dos contrários; supõe a possibilidade de intervir no processo histórico, não ocorrendo à revelia.

Para CASEIRO (2000, p. 49), *políticas, como ações estratégicas sobre determinadas dimensões da sociedade são desenvolvidas esquematicamente em três fases: formulação, implementação e avaliação.*

A planificação ou planejamento, processo eminentemente político, das políticas sociais no Brasil se corporifica em políticas setoriais, com planos, programas e projetos. São idealizadas e formuladas de forma autoritária e centralizadora, ainda que a estratégia de discurso seja democrática e participativa. Tradicionalmente, por forte influência taylorista/fordista, há o distanciamento entre planejamento e execução. Ainda que incompreensível, é usual na contemporaneidade, a estruturação de equipes de planejamento, às quais cabe o trabalho intelectual, o pensar, e equipes de execução, às quais cabe o trabalho manual – não precisam, ou ainda, não devem pensar. Esta estruturação, sem a menor interface entre diretriz e operacionalização é, na maior parte das vezes, a responsável pela implementação de ações ineficazes, que não refletem as necessidades da realidade social.

A pesquisa realizada junto ao Programa Liceus de Ofícios, evidencia claramente a dualidade entre planejamento e execução da política social. As diretrizes, elaboradas “de cima para baixo”, sem efetiva participação dos demais atores sociais envolvidos no processo, compõem o modelo organizacional da instituição (FAS), que segmenta o pensar e o executar. As linhas de ação do Programa são definidas em conformidade com as diretrizes da gestão pública, igualmente instituídas com esta diferenciação.

Ocorre a consulta à equipe de operacionalização, em assuntos que não influem em seus fundamentos norteadores e cujos resultados não alterem a macro-diretriz.

A desarticulação entre planejamento e execução, inviabiliza a eficiente retroalimentação do Programa. Para ser legítima, há que se instituir uma nova forma de gestão dessa política social, em que planejamento e execução estejam associados na construção coletiva de diretrizes e ações.

O processo de avaliação de resultados, igualmente, fica comprometido pelo distanciamento entre planejamento e execução, e pela ausência de cultura em utilizá-lo como instrumento para a tomada de decisões. Cabe ressaltar que existem instrumentos de mensuração de resultados, como a avaliação de final de curso pelos alunos, no entanto, até o momento, não tem os dados sistematizados e transformados em informações que subsidiem o (re) direcionamento das ações.

O entendimento da avaliação como estratégia de compreensão da realidade com o propósito de produzir resultados concretos em relação à extensão e grau de eficácia, eficiência e efetividade da Política pública, deve servir de base para o processo decisório, no (re) dimensionamento e (re) direcionamento das ações. SAUL (apud. BELLONI, 2000, p. 18), determina que o *avaliador, preferentemente, deve fazer parte integrante da equipe de planejamento e desenvolvimento do programa.*

A avaliação, como instrumento de conhecimento e compreensão da realidade para a tomada de decisões, deve ocorrer em todos os momentos do processo: formulação, implementação e resultados. Há que contemplar, portanto, todos os segmentos envolvidos no processo, de modo a superar a parcialidade e segmentação. CASEIRO (2000), em concordância com COUTINHO (1984), argüi que, mesmo não refletindo a realidade, o discurso da participação é presente nas manifestações de governantes, salientando que *essa prática discursiva relaciona-se ao fato de que contemporaneamente a democracia é um valor universal e, conseqüentemente, todos os governantes querem se passar por democráticos* (CASEIRO, 2000, p. 53).

A política social, funda-se na compensação, através da oferta de serviços sociais, justificados em nome de uma justiça distributiva de igualdade de oportunidades. É

distributiva, à medida em que é feita das sobras, do rico ao objeto da distribuição – o pobre, mascarando a injustiça social e não perturbando o sistema capitalista.

DEMO (1994, p. 21) insiste que uma política social autêntica e efetiva implica em compromissos verdadeiros para o enfrentamento do “espectro” da desigualdade. O que significa ser redistributiva de renda e poder, não somente distributiva. A desconcentração de renda e poder implica atingir as concentrações de privilégios, os processos de enriquecimento, a acumulação de poder e a centralização administrativa.

Isto implica, também, na mudança do paradigma vigente em relação à pobreza: não poderá mais ser vista como residual, mas estrutural. Ou seja, pobreza não é emergência e, portanto, políticas compensatórias e paliativas não afetam ou alteram o estilo estrutural (FALEIROS, 1985).

Há que ser, então, equalizadora de oportunidades, redistribuindo as oportunidades apropriadas pelo grupo dominante e, *sempre que possível, emancipatória, unindo a autonomia econômica com a autonomia política. O processo de emancipação funda-se em duas pilastras: uma econômica, voltada para a auto-sustentação e outra política, traduzida pela formação da cidadania organizada, que pode garantir a auto-gestão* (DEMO, 1994, p. 23).

De acordo com o Ministério da Previdência e Assistência Social (2000), as políticas sociais básicas que compõem o sistema de proteção social brasileiro são: Educação, Saúde, Trabalho, Assistência Social, Previdência Social, Justiça, Agricultura, Saneamento, Habitação Popular e Meio Ambiente.

Face a proposta do presente estudo, cabe lançar o olhar para as políticas educacionais e de trabalho, dirigindo o foco para a educação profissional.

3.1 Política Educacional: Recuos e Possibilidades na Educação Profissional

Compreender as políticas educacionais brasileiras, supõe situá-las no conjunto de transformações que se operam no mundo do trabalho, integrando-as ao projeto neoliberal e a um processo de internacionalização mais amplo.

A educação sempre foi um campo da vida social tencionado pelas disputas dos projetos societários de diferentes grupos e segmentos, principalmente em função de se constituir em espaço de luta privilegiado, no processo de conquista de hegemonia política e cultural na sociedade. Neste último quarto de século passou a ocupar um lugar destacado tanto na esfera econômica quanto cultural, em muito determinado pelo ritmo acelerado que tomaram dois fenômenos importantes na esfera da produção: a incorporação da ciência como força produtiva e a crise de superacumulação, que determinaram profundas e radicais mudanças nos processos e relações de trabalho (ALMEIDA, 2001, p.155).

A reestruturação produtiva, já tratada no início deste capítulo, determinou o redirecionamento na formação e qualificação do trabalhador, fazendo emergir o paradigma da empregabilidade, pautado na formação flexível do trabalhador e adequado às exigências de um mercado atrelado à lógica capitalista de produção de mais-valia.

Este contexto, fornece um novo contorno (Ibid., p. 156) à divisão internacional do trabalho e da produção cultural, exigindo ações mais articuladas para o desenvolvimento de novas estratégias formuladas pelo capital e favorecendo a atuação do Banco Mundial⁹⁰ e como organismos formuladores de políticas sociais para os países periféricos.

O Banco Mundial passa a ser, então, um grande financiador das políticas educacionais, como forma de garantir o domínio ideológico sobre países submissos. No entanto, de acordo com SILVEIRA (1999, p. 441), não deve ser entendido como o único a intervir nas políticas públicas, especialmente relacionadas com a realidade brasileira e latino-americanas. Há que se considerar, igualmente, a influência de conferências internacionais dirigidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências, como as Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). As Conferências Internacionais da Educação (CIEs) são espaços técnico-políticos que definem diretrizes da política educativa mundial, expressas por recomendações dos Estados Membros e demais participantes.

⁹⁰ Em concordância com BRANDÃO (2001, p. 60), agrega-se ao BM – Banco Mundial, as instituições que a compõe (BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; IDA – Associação Internacional de Desenvolvimento, IFC – Corporação Financeira Internacional; ICSID – Centro Internacional para Resolução sobre Investimentos; MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais, GEF – Fundo Mundial para o Meio Ambiente e demais órgãos que intermediam políticas e projetos de grandes potências, dirigidos aos países de “Terceiro Mundo”.

... este espaço determina que se estabeleçam grandes consensos em torno das tendências das linhas de políticas públicas. Não obstante, por outro lado, ocorrem nele algumas práticas que são cumpridas rotineira e protocolarmente, estabelecendo assim uma relação formal e peculiar entre as recomendações aprovadas pelos atores na conferência e pelo processo de decisão de uma política pública em contexto nacional (Ibid.).

Ainda que não se concretize em decisão vinculante à implantação de políticas públicas dos países periféricos, aponta tendências e direções a serem seguidas. Assim, conclui-se que sua intervenção pode não possuir a mesma visibilidade que o Banco Mundial, no entanto, possui o mesmo grau de importância quando analisada sob o ponto de vista da reprodução ideológica nos países dominados.

De acordo com FRIGOTTO (2000), a reprodução ideológica é o ponto alto da intervenção dos mecanismos internacionais nas políticas educacionais. Tal reprodução leva os indivíduos a aceitar os valores capitalistas como um processo natural e necessário, em que a exclusão passa a ser um mal menor frente aos benefícios que as mudanças prometem para o futuro.

No cenário brasileiro, o Banco Mundial *define as regras básicas para a educação, baseadas na geração do capital humano para o novo desenvolvimento, através de um modelo educativo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade, concentrando-se em educação básica* (BARONE, 1999).

Pretende fazer do modelo capitalista a única possibilidade social, econômica e politicamente viável para a sociedade contemporânea.

A intervenção do Banco Mundial é apoiada em um diagnóstico que aponta: excessivos e desnecessários gastos com a educação superior; crescimento do número de crianças sem educação; alto índice de evasão no ensino básico, insuficiência de investimentos no ensino fundamental, diferença na alfabetização de adultos; ineficácia do ensino médio e necessidade de direcionar o ensino profissionalizante às exigências do mercado de trabalho (ALMEIDA, 2001, p. 156 e BRANDÃO 2000, p. 70).

Segundo TORRES (2000), tal diagnóstico embasa a proposta do Banco Mundial que prevê a prioridade para a educação básica, melhoria de qualidade de ensino, priorização de aspectos financeiros e administrativos, descentralização e autonomia, participação de pais e comunidade na vida escolar, incentivo à participação do setor

privado e ONG's no processo educativo, alocação de maiores recursos para a educação fundamental, enfoque setorial, ou seja, nos ensinamentos fundamentais, médio e superior e análise da educação centrada no desempenho da economia.

Neste sentido, a educação básica, traduzida no contexto brasileiro como ensino fundamental, regulamentada pela LDBEN, tem como base de sustentação ideológica a teoria do capital humano. Para o Banco Mundial a escolarização básica é entendida como as oito primeiras séries de escolarização e se resume na aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais, como habilidades verbais, matemáticas, computacionais, comunicacionais e de resolução de problemas, que permitam sustentar o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos orientados para o trabalho e a formação do trabalhador (Ibid., p. 72).

O investimento em educação básica, traduz-se na garantia das demandas do setor produtivo, para atender a novas formas de produção globalizada a custos menores. Está, portanto, submetida ao mercado e ao capital.

O discurso de uma educação com qualidade relaciona-se especificamente ao rendimento escolar que, não necessariamente depende de investimentos de infraestrutura, como construções, laboratórios e formação e valorização docente. Estes, *não são imprescindíveis para a obtenção dos resultados acadêmicos desejados* (Ibid., p. 73). Os investimentos que se fizerem necessários para a sustentação da infraestrutura escolar deverão ser compartilhados com a sociedade civil, num chamado processo de descentralização e corresponsabilidade para executar e manter de forma “autônoma” a proposta de ensino-aprendizagem. Autonomia, então, significa a transferência à sociedade da responsabilidade educativa.

Sob este ideário, a educação assume a centralidade do processo de reestruturação produtiva e do desenvolvimento econômico, tendo como premissa a formação do sujeito para a competitividade do mercado e inserção no cenário produtivo globalizado.

Segundo BRANDÃO (2001, p. 75) o receituário do Banco Mundial *recicla velhos conceitos para continuar mantendo o domínio sobre a classe trabalhadora através de um sistema de ensino que apenas prepara o homem para a produção e para*

a geração de riquezas e não para a construção de sua humanidade. Serve à perpetuação da ineficiência dos sistemas educativos e do aprofundamento das desigualdades sociais.

Articulada ao capital estrangeiro, a política educacional brasileira, elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura é orientada *pela necessidade de elevar o nível de escolaridade da mão-de-obra no País e de empreender reformas no sentido de garantir a sua adequação às novas exigências da esfera da produção e da cultura sem grandes investimentos, visto que deveria ser também funcional ao processo de ajuste fiscal imposto pela nova ordem econômica mundial* (ALMEIDA, 2001, p. 161).

A política educacional, consiste portanto, numa política social dirigida à força de trabalho potencial, mobilizando-a, disciplinando-a e tornando-a apta para o mercado de trabalho. Precisa ser compreendida portanto, a partir dos viéses econômicos e políticos, como ferramenta do Estado para a manutenção das bases de funcionamento do sistema social e de acumulação do capital. Presta-se à estabilização do sistema social, à medida em que contribui para atenuar os conflitos e contradições (Ibid., p. 30).

Sob o eixo temático da profissionalização⁹¹, a educação desde o Brasil Colônia consubstanciava-se em programas para os excluídos. A educação profissional e o ensino propedêutico, historicamente refletiram universos antagônicos: trabalhar é atividade para os oprimidos e estudar, privilégio dos detentores da hegemonia política e econômica⁹². É assim que a educação profissional estabelece-se como um subproduto do ensino.

A distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, tornou-se um instrumento de divisão de classes e exclusão social. As políticas educacionais no contexto histórico brasileiro, serviram a este fim.

⁹¹ A LDBEN 9394/96, estabelece os seguintes níveis e modalidades de educação e ensino: educação básica (infantil, fundamental, médio, para jovens e adultos), profissional, superior e especial.

⁹² No primeiro capítulo deste, historicizou-se a educação profissional no Brasil, da Colônia à atualidade. Neste, é possível verificar, através da pesquisa, que a proposta de educação profissional básica do município de Curitiba, estabelece-se, quando de sua concepção como política de assistência social, e como política de trabalho e renda, quando tem seus objetivos direcionados às demandas do mercado, apoiando-se em orientações do Ministério do Trabalho e Renda.

A Lei nº 5.692 de 1971 instituiu a obrigatoriedade da educação para o trabalho, independentemente do nível econômico e origem social das crianças. Também aqui (como no caso da elitização e tecnificação da universidade pública) o governo tinha em mente ajustar seus programas educativos às necessidades mais imediatas do mercado, que se orientava, por sua vez, pelo projeto desenvolvimentista. Acreditava-se que o subdesenvolvimento brasileiro estava vinculado à falta de recursos humanos (FREITAG, 1987, p. 39).

A política de educação para o trabalho, reveste-se de *política de investimento no capital humano* (Ibid., p. 40), tendo como objetivo a formação da força de trabalho com idade superior a 18 anos para encaminhá-la diretamente ao mercado, descongestionando e liberando espaço à elite para a entrada nas universidades.

A proposta de profissionalização do ensino médio da Lei 5.692/71, fracassa em razão do total despreparo físico, humano e ideológico das escolas para assumir a tarefa que a lei anteriormente impusera autoritariamente, sem consultar qualquer categoria envolvida nesse processo de reforma educacional. Faltavam instalações de oficinas, professores preparados para a profissionalização, bem como não havia os recursos financeiros nem foram feitos os esforços devidos para canalizar recursos e tornar funcional tal proposta (Ibid., p. 41).

A Lei 5.692/71, modificada pelo nº 7.044/82, que tornou facultativa a profissionalização do ensino médio, nas palavras do próprio governo: *gerou falsas expectativas relacionadas com a educação profissional ao se confundirem, caoticamente, habilitações profissionais dentro de um ensino de segundo grau sem identidade própria, mantido clandestinamente na estrutura de um primeiro grau agigantado* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 109).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, dispõe que a educação profissional, integra-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Portanto, não substitui a educação básica, podendo ser complementar à mesma. Tratada de forma generalista é somente através do Decreto 2.208/97 que consegue regulamentação. Este Decreto define os níveis de educação profissional: básica, técnica e tecnológica, estabelecendo a organização curricular para os níveis técnicos e tecnológicos com o objetivo de adequá-la às tendências do mundo do

trabalho e situando a educação básica como ensino não formal, sem ordenamento pelo Ministério da Educação.

É no Decreto 2.208/97 que se coloca com clareza a educação profissional básica como uma forma de educação destinada a qualificação, requalificação a reconversão do trabalhador, independente da escolaridade. O foco é o desenvolvimento de competências para a empregabilidade, isto é, o trabalhador deve adquirir habilidade e competências para concorrer às poucas vagas disponíveis no mercado ou a alternativas de geração de renda.

A educação profissional básica, configura-se atualmente como ensino não formal, de curta duração, integrando a Política Nacional de Educação Pública (PNEP). A transferência dos programas e políticas de educação pública da esfera do Ministério de Educação e Cultura (MEC) para o Ministério do Trabalho e Renda (MTR), com financiamento do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador, responde aos interesses dos organismos internacionais em reformar a teoria do Capital Humano e adaptar o trabalhador às novas características do processo produtivo.

A educação profissional como política pública do trabalho, limita-se à empregabilidade e estabelece-se pela demanda do capital, ou seja, este define o tipo, as características e quantidade de trabalhadores a serem qualificados.

Em que pese o mesmo ideário neoliberal e influência do capital estrangeiro no campo da política educacional, ainda é nesta arena que se avança em discussões e conceitos que permitem o surgimento de dialéticas que podem fazer do ato educativo um instrumento emancipatório.

FREITAG (1987, p. 50) contribui com esta reflexão:

a política educacional, como toda política pública, preenche ao mesmo tempo, a função manifesta de mitigar conflitos e evitar situações explosivas, e a função latente de estimular os grupos e camadas por ela atingidas a tomarem consciência desses conflitos e situações e contribuir para uma solução efetiva, independentemente das intenções explícitas dos legisladores e administradores. Nisso consiste sua dialética: uma política destinada a exorcisar os antagonismos através de soluções superficiais, adotadas sem a participação dos interessados, acaba criando condições para uma tomada de consciência desses antagonismos, estimulando soluções profundas que pressupõem a ação dos diretamente interessados.

É no campo das políticas educacionais que o ensino profissional tem maiores possibilidades de deparar-se com sua própria dialética e voltar-se a formação do trabalhador, enquanto práxis humana, em um processo de construção do sujeito através da relação com o trabalho.

É como política educacional que a educação profissional básica poderá deixar de ser tratada como um plano ou programa isolado e independente, integrando a pauta de discussão acerca de tendências pedagógicas, currículo, formação de professores, gestão escolar e inter-relação com os demais níveis de ensino. Não que isto signifique romper as amarras com o capital, uma vez que continuará a compor o projeto neoliberal de formação do trabalhador. Tenderá a distanciar-se do jugo deste, à medida que for entendida como um fenômeno educativo complexo e articulado de forma contraditória nas relações sociais, ou ainda, quando for tratada como um espaço pedagógico e político, que supera a mera formação de mão-de-obra para o mercado, num processo em que a educação é promotora de mecanismos de inclusão social para o exercício da cidadania.

3.2 A Educação Profissional como Política Pública de Trabalho e Renda

A educação profissional é citada tanto na Constituição Federal quanto na LDBEN, como direito do cidadão à educação e ao trabalho. É a partir da Constituição de 1988 que a educação profissional institui-se como política pública do trabalho e renda, sendo contemplada pelo FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador, fundo especial de natureza contábil-financeira, proveniente das contribuições do PIS-PASEP e destinado ao custeio dos Programas de Seguro-Desemprego, Abono Salarial e Desenvolvimento Econômico.

A Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR, ligada ao Ministério do Trabalho, é o órgão responsável pela Política Nacional de Educação Profissional (PNEP), apresentando-se como *formulador, executor e articulador* das políticas de emprego e educação profissional no país, mediante uma concepção administrativa e gerencial (BELLONI, 2000, p. 35).

Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (2000, p. 45), a questão do trabalho, comporta ao menos duas linhas de política pública:

- Programática – caracterizada pelo fomento ao trabalho, à educação, à qualificação e proteção ao trabalhador;
- Normativa: para a modernização de instituições que regulamentam as relações capital-trabalho.

Tais proposituras, desdobram-se nas chamadas políticas ativas e passivas:

- a)- Ativas: as que geram trabalho e melhoram a empregabilidade do trabalhador, tais como: financiamento de programas de desenvolvimento econômico; linhas de crédito popular; educação de jovens e adultos; qualificação profissional; informação sobre o mercado de trabalho; flexibilização da legislação trabalhista / maior facilidade de contratação;
- b)- Passivas: as que protegem o trabalhador desempregado, atenuando os impactos negativos do desemprego, como: seguro-desemprego; intermediações de mão-de-obra; abono salarial (MINISTÉRIO DE TRABALHO E EMPREGO, 2000, p. 45).

Isto significa que, fortemente influenciada pelo ideário neoliberal, a política de trabalho e renda tem no mercado o seu grande norteador. A retórica da empregabilidade, configurada nas ações para o desenvolvimento econômico, educação, qualificação e geração de renda, embasa-se na auto-sustentabilidade, como resultante do esforço individual, fundando-se na flexibilidade, enquanto capacidade de adequação a mudanças. Perpassa, ainda, pelo desmonte dos direitos sociais dos trabalhadores.

A perda dos direitos trabalhistas, conquistados historicamente pela organização do trabalhador, segundo ALAIN BIHR (apud. ANTUNES, 1998, p. 44), consiste na *desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a conseqüente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial.*

Observa-se ainda, no discurso oficial, o papel compensatório e reparador da política de trabalho e renda, de modo a reduzir os danos provocados pelo desemprego estrutural. No caso da política de educação profissional, segundo BELLONI (2000)

esta é paliativa, visto que não altera o elemento originário da exclusão – o desemprego estrutural.

Políticas compensatórias podem até melhorar as chances de o trabalhador adquirir as competências ou um novo perfil de qualificação, para fazer frente às transformações no mundo do trabalho.

No entanto, elas têm impacto reduzido sobre a capacidade de agir/reagir no contexto da reestruturação produtiva, uma vez que as origens do desemprego e da exclusão são estruturais e alheias às competências ou qualificação do trabalhador e não são objeto prioritário da política básica (BELLONI, 2000, p. 34).

A promessa da empregabilidade embasa a Política Nacional da Educação Profissional (PNEP), cuja diretriz é a implementação de programas de educação e requalificação profissional, integrada com encaminhamento ao mercado de trabalho, nas suas variadas formas: trabalho assalariado, autônomo, cooperativismo, associativismo e empreendimentos. O encaminhamento ao mercado de trabalho passa, assim, a ser entendido como etapa final e necessária das ações de educação profissional, cuja eficácia é a inserção ou permanência dos treinados no mercado de trabalho, seja formal ou informal, somado à produtividade e qualidade de vida dos trabalhadores (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2000).

Na interpretação de BELLONI (2000, p. 36), a PNEP tem como eixos estratégicos a descentralização e a parceria⁹³, concretizando-se em três linhas de ação: o avanço conceitual, a articulação institucional e o apoio à sociedade civil. Em relação ao avanço conceitual, aponta os desafios que a educação profissional enfrenta ao ser concebida como uma política de emprego e renda, com foco centrado tanto no mercado de trabalho quanto na clientela, tendo como premissa o desenvolvimento sustentável.

A SEFOR entende a educação profissional como *componente essencial de um novo padrão de relações capital-trabalho, fundado na negociação e que situa-se no*

⁹³ A descentralização, entendida como 'transferência de planejamento e execução a instâncias mais próximas do usuário', é um objetivo e uma estratégia de atuação. Por um lado gera grandes e boas possibilidades de ampliação da participação dos vários segmentos envolvidos na área; por outro, pode apoiar a 'cultura da desobrigação' por parte do Estado ou de outros segmentos com a função social que lhes é específica. Parceria pode ser tratada como um desdobramento necessário à descentralização, trazendo as mesmas possibilidades, acima descritas, na sua utilização. As parcerias envolvem organismos de governo e da sociedade civil que, de alguma forma, trabalham com o objeto da política em pauta (BELLONI, 2000, p. 36-37).

processo de democratização da sociedade, como elemento fundamental para o próprio resgate da cidadania (Ibid., p. 37). Neste sentido, pretende um lugar de destaque para a educação profissional na reestruturação das relações entre capital e trabalho, sem desconsiderar a importância da complementação e integração à educação básica.

Embora o discurso reproduza o compromisso com a universalização da educação básica para o trabalhador, a prática demonstra a desarticulação entre educação formal e trabalho:

No Brasil ainda lutamos para universalizar o ensino básico para os que estão na faixa de 7 a 14 anos; para os trabalhadores adultos, considerando o número de anos de escolaridade da PEA, por volta de 4 anos, a política oficial tem seu limite no supletivo, como expressão do abandono da cena de luta em face da magnitude do esforço que seria necessário fazer para vencer uma dívida social de 500 anos. Em decorrência, boa parte do esforço de escolarização dos trabalhadores incluídos tem sido assumido pelas empresas, em face da insuficiência de políticas públicas. O resultado tem sido a manutenção de uma grande massa de excluídos do sistema de educação regular e profissional, que tende a crescer (...) [KUENZER, 1997, p. 43].

Assim, a tendência é oferecer a educação fundamental, patamar mínimo exigido para o desenvolvimento produtivo, aliado à qualificação profissional de curta duração. Embora não seja esta a compreensão do Ministério do Trabalho e Emprego, à PEA – População Economicamente Ativa, que se encontra à margem do processo produtivo e dos meios de produção, são oferecidos cursos de qualificação, requalificação e reconversão profissional, em substituição à educação básica, mantendo-se a histórica dualidade entre o ensino formal e o profissional. O primeiro, considerado como atividade intelectual, destina-se às elites e, o segundo, como atividade manual, destina-se aos excluídos e as minorias.

Na linha denominada articulação institucional, procura desenvolver formas alternativas de gestão da política pública, nas quais a descentralização e a parceria são fundamentais. *Na perspectiva de uma forma concreta de descentralização e parceria, a PNEP propõe o envolvimento das instituições ligadas à temática da educação profissional, entre as quais destacam-se as secretarias de trabalho, de educação, de ação social, além de organizações não governamentais, sindicatos, setores de produção e outros correlatos* (BELLONI, 2000, p. 40).

Como se observa no discurso institucional, o próprio Ministério de Trabalho e Renda percebe o envolvimento de diferentes atores na operacionalização da proposta de educação profissional, em especial de caráter básico, imprimindo-lhe variados matizes. Educação profissional, portanto, não é arena exclusiva dos órgãos gestores da educação e trabalho.

KUENZER [1997, p. 56], contribui para a análise deste contexto, indicando que a perspectiva da parceria significa, na maior parte da vezes, que o Estado não mais assegura a totalidade do financiamento, que deverá ser complementado pelos parceiros em recursos financeiros ou em prestação de serviços. As formas usuais de operacionalização desta proposta são os contratos de gestão, *através dos quais o Governo contrata suas próprias unidades para fazer o que é sua função obrigatória, ou os contratos de fornecimento, onde se repassa para empresas privadas ou organizações não governamentais, mediante remuneração, a responsabilidade de executar determinadas atividades de natureza pública* (Ibid.).

A pesquisa em evidência indica que em 1995, o órgão gestor da assistência social de Curitiba, responsável pela implantação do Programa Liceus de Ofícios, iniciou um novo processo de gestão da política de educação profissional, através de convênio com a FUNDACEN – Fundação Instituto Tecnológico Industrial, que passa a assumir a contratação de instrutores para o Programa, mediante repasse de recursos do poder público. Em 2002, tal “contrato de fornecimento” é ampliado e esta mesma instituição assume toda a operacionalização da proposta, redimensionando o papel dos, até então envolvidos na implantação do Programa. Tais encaminhamentos são questionados pelas equipes de execução dos Núcleos Regionais, que tiveram suas funções reduzidas e não participaram das discussões para a construção ou mesmo transição desse processo.

Esta questão é ambígua: por um lado, reforça a dualidade entre planejamento e execução, diminui o sentimento de pertença e possibilidade de contribuição ao processo coletivo; por outro lado, a proposta é operacionalizada por instituição de ensino profissionalizante, com experiência e aporte didático-pedagógico, até então ausentes e questionados no processo educativo.

No final da década de noventa, acompanhando as transformações do mundo do trabalho e o projeto neoliberal de formação do trabalhador, o Programa Liceus de Ofícios instituiu-se, integralmente, como política de trabalho e renda, assumindo as diretrizes do PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalho.

Um dos mecanismos da Política Pública de Trabalho e Renda (PPTR), o PLANFOR, financiado pelo FAT, tem como objetivo garantir a oferta de educação profissional que contribua para: *reduzir o desemprego e o subemprego da PEA; combater a pobreza e a desigualdade social; elevar a produtividade, a qualidade e a competitividade do setor produtivo* (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2000, p. 7).

A parceria e a descentralização são requisitos indispensáveis à operacionalização do PLANFOR, sendo implementado por meio de Planos Estaduais de Qualificação – PEQs, em convênio com as Secretarias Estaduais de Trabalho e Parcerias Nacionais e Regionais – PARCs, com organismos públicos e privados, no âmbito do Programa Seguro Desemprego. *Os PEQs e PARCs devem desenvolver ações complementares, de modo a ampliar o atendimento à PEA. Sobreposições e repetições desperdiçam recursos do trabalhador* (Ibid., p. 12).

Entende-se que a qualificação profissional é ferramenta para alcançar a justiça social, ainda que por si só não gere renda ou trabalho. *O PLANFOR trabalha com uma visão ampliada de ‘trabalho’, que abrange muito mais que empregos assalariados, com carteira assinada, do setor formal, urbano, industrial. Qualificação e intermediação profissional têm que estar pensadas também para essas novas formas de trabalho* (Ibid., p. 8).

Refere-se, desse modo, ao trabalho: temporário, associativo, cooperado e autônomo, salientando que *a maioria dessas novas formas é erroneamente rotulada de ‘informal’, precária, de baixa qualidade* (Ibid., p. 8).

Tal discurso nega a fatalidade da exclusão do trabalhador ao sistema produtivo, o desemprego estrutural, e ignora a subproletarização do trabalho. Nega, ainda, tratar-se de atividade informal e precária, ressaltando (Ibid., p. 8) que há *dinamismo, geração de renda e melhoria da qualidade de vida* associada a esses mecanismos de inserção

no mercado de trabalho. Contribuindo nesta análise, ANTUNES (1998) enfatiza que tais formas de trabalho constituem-se na periferia do setor produtivo, servindo às necessidades de acumulação do capital. Há, portanto, subproletarização do trabalho, *presentes nas formas de trabalhos precários, parcial, temporário, subcontratado, terceirizados, vinculado à economia informal entre tantas modalidades existentes* (Ibid., p. 44).

Assim, em nome do combate ao desemprego, o Estado aliado ao empresariado, investe em programas de qualificação e geração de renda, buscando alternativas de trabalho auto gerido ou empreendedor, razão pela qual, contemporaneamente, surge com intensidade ações de fomento ao “espírito cooperativista” e “empreendedor”, visando a inserção do trabalhador na esfera da economia informal.

Não há como negar, contudo, que é no mercado informal que o trabalhador tem buscado alternativas de emprego e subsistência, ainda que o crescimento desses novos empreendimentos não represente, necessariamente, uma *resposta da sociedade civil contra os mecanismos capitalistas de exclusão e de exploração da força de trabalho* (TIRIBA, 1998, p. 198). A inserção do trabalhador ocorre e é facilitada pelo Estado e detentores do poder econômico, por ser funcional aos mecanismos de regulação do capital.

A PNEP, quando estabelece sua linha de atuação no apoio à sociedade civil, o faz pelo esforço ao atendimento à população excluída do processo educativo (formal e profissional) e dos meios de produção.

No Brasil, só alguns grupos da PEA têm, em tese, acesso relativamente fácil à qualificação profissional. Esses grupos são formados por pessoas que possam pagar cursos / treinamentos, trabalhem em empresas que promovem desenvolvimento de seus empregados e/ou tenham requisitos de escolaridade para ingressar em escolas técnicas públicas ou privadas. Na melhor das hipóteses, só um terço da PEA reúne pelo menos uma dessas condições (MINISTÉRIO DO TRABALHO E RENDA, 2000, p. 17).

Dessa forma, a meta de atendimento do PLANFOR é a grande maioria da PEA, que possui dificuldade de acesso à qualificação profissional, definindo como público alvo prioritário: pessoas desocupadas, em risco de desocupação permanente ou conjuntural, empreendedores (que possuem ou desejam iniciar pequenos negócios),

autônomas, associadas, cooperadas e autogeridas (Ibid., p. 18). Estabelece, ainda, critérios de preferência de inserção aos programas de qualificação: pobreza crítica, baixa escolaridade, gênero (mulheres chefes de família), idade (maior de 16 anos), raça e cor (afro-brasileiros, indígenas e outras minorias étnicas), moradores em periferia ou concentração de pobreza e portadores de deficiência (Ibid., p. 22). O PLANFOR salienta que a combinação dessas variáveis aumenta a desvantagem no mercado de trabalho, razão pela qual focaliza sua ação.

KUENZER [1997, p. 49], analisa que, para os excluídos do emprego formal, o exercício de atividades produtivas com algum sucesso, não obstante seu caráter de precarização, depende da *apropriação, pelos que vivem do trabalho, de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, para além das demandas da acumulação capitalista.*

Na busca da superação da instrumentação técnica, mas mantendo a subordinação ao capital, a PNEP, reveste-se de programas de qualificação, estruturados para desenvolver habilidades e competências ao trabalhador, através de cursos, normalmente, de curta duração⁹⁴. São três as habilidades a serem adquiridas pelo trabalhador:

- Habilidades básicas = competências, atitudes e conhecimentos essenciais para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, saúde e segurança no trabalho, preservação ambiental, direitos humanos, informação e orientação profissional e outros eventuais requisitos para as demais habilidades;
- Habilidades específicas = competências e conhecimentos relativos a processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, materiais, equipamentos e outros conteúdos próprios das ocupações;
- Habilidades de gestão = competências, atitudes e conhecimentos para formar, manter e melhorar o desempenho de micro e pequenos empreendimentos, rurais e urbanos, bem como gerenciar o próprio trabalho, como autônomo, cooperado, associado, empregado ou autogerido (MINISTÉRIO DO TRABALHO E RENDA, 2000, p. 25).

⁹⁴ O PLANFOR não fixa duração para os programas de qualificação. A carga horária média é de aproximadamente cem horas por pessoa, mostrando composições variáveis de vinte a quarenta horas para habilidades básicas, quarenta a sessenta horas para específicas e vinte a quarenta para gestão. Há variações, também nas médias de horas dos cursos, de modo a atender as especificidades da população e ocupações em foco (MINISTÉRIO DO TRABALHO E RENDA, 2000, p. 25).

O foco nas competências para a empregabilidade, baseada no modo de produção toyotista, pressupõe mudar o eixo de formação do trabalhador, para um *processo flexível de qualificação dos trabalhadores, na perspectiva de um trabalhador polivalente, conforme as mudanças constantes do mundo do trabalho e do mercado* (BELLONI, 2000, p. 38). Tal polivalência, reflete-se na capacidade multifuncional do trabalhador acessar e manter-se no mercado de trabalho em constante transformação. A PNEP, tem por finalidade, portanto, fomentar competências requeridas pelo mercado e ditadas pela reestruturação produtiva e globalização da economia.

A educação profissional básica, caracterizada por cursos de curta duração, de caráter não formal, não possui regulamentação curricular. É neste perfil que se enquadram o PLANFOR, desenvolvido pelo Governo Federal e o Programa Liceus de Ofícios, objeto do presente estudo, implementado pela Fundação de Ação Social – FAS, órgão da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Como é possível observar, a proposta de educação profissional implantada pelos Liceus de Ofícios tem como norteador o PLANFOR, que por sua vez, configura-se como mecanismo da Política de Trabalho e Renda, em consonância com as diretrizes nacionais da educação profissional, estabelecidas pela LDBEN 9.394/96 e Decreto 2.208/97.

Ambos, (PLANFOR e Liceus de Ofícios) pretendem o desenvolvimento de competências do trabalhador, com vistas à empregabilidade. A consecução deste objetivo é questionado por KUENZER (1998, p. 68), afirmando que *a oferta generalizada de cursos rápidos de qualificação profissional com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador não tem mostrado melhorar as condições de inserção no mundo do trabalho daqueles em situação de risco social, geralmente com precária escolarização e precariamente 'socializados', segundo o modelo urbano tecnologicamente desenvolvido.*

Em que pese não existirem estudos acerca do impacto das iniciativas de educação profissional básica sobre o mercado de trabalho, no que se refere à inserção e permanência do trabalhador, seja no mercado formal ou informal, há que se considerar a seguinte dualidade: os cursos de curta duração com foco no mercado de trabalho,

possuem baixa eficácia, mas configuram-se nas únicas opções reais e imediatas para o trabalhador de baixa escolaridade e em situação de vulnerabilidade social, capacitar-se e concorrer na acirrada disputa aos poucos postos de trabalho e a alternativas de geração de renda .

Não é possível ignorar que, para aqueles que conseguem acesso ao mercado formal ou informal, particularmente este último, através de pequenos empreendimentos e prestações de serviço, iniciativas de educação profissional básica foram determinantes, como aponta a pesquisa em foco, refletidas no depoimento de uma aluna do curso de confeitiro do Programa Liceus de Ofícios:

Resolvi fazer o curso para mudar de profissão. Fiz bom uso do que aprendi nestes três meses (...) o curso contribuiu tanto no pessoal quanto no profissional. No pessoal, porque eu estava desempregada e com um pouco de depressão. Então, estava me sentindo muito só (...) No profissional, aprendi muitas coisas e isto está me gerando renda. Estou vivendo disso: de vender bolos, salgadinhos e doces para festas. (AL5)

A educação profissional básica, hoje voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências, tenciona superar a instrumentação técnica, própria do modo de produção taylorista/fordista, no entanto, continua a ser dirigida pelo e para o capital.

Em sua historicização, realizada no primeiro capítulo deste, fica evidente que a educação profissional básica não faz parte da pauta da política educacional brasileira. Enquanto política pública do trabalho, tenderá a manter-se nos limites da empregabilidade, de acordo com a demanda do mercado e a serviço da ampliação capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional básica, além de constituir o campo de atuação profissional da pesquisadora, justifica-se para a pesquisa, por consistir num instrumento de formação de milhares de trabalhadores/ano, sustentado em base empírica e realizado nos bastidores da política educacional. Institui-se, dicotomicamente, como uma prática cotidiana comumente aplicada, seja por organismos governamentais ou não, sem a necessária atenção teórica e metodológica. Cabe esclarecer, que este é um ramo da educação profissional, de caráter não formal, sem regulamentação curricular, orientações e estratégias de formação docente, ou ainda, referencial teórico relativo à prática pedagógica, caracterizando-se por cursos de curta duração dirigidos à preparação do trabalhador para o mercado de trabalho.

Os poucos estudos sobre o tema, fomentaram a busca na realidade objetiva do movimento dialético e contraditório da educação profissional básica. Isto posto, é na proposta de ensino profissionalizante desenvolvida pela FAS – Fundação de Ação Social, órgão da assistência da Prefeitura Municipal de Curitiba, que se estabelece a arena de discussão e análise para a compreensão e ressignificação teórica.

Ciente dos desafios impostos à consecução desse estudo, buscou-se, num primeiro momento a incursão histórica e legal circunscrita no contexto sócio-econômico-político brasileiro, de modo a dar sentido à prática vivida. A partir dessa compreensão, situa-se, historicizando, a experiência do município de Curitiba – Liceus de Ofícios, como política pública sob as perspectivas de planejamento, execução e avaliação, com os devidos imbricamentos e reconstruções teóricas.

No intuito de identificar como se deu a cristalização do processo discriminatório e preconceituoso da educação profissional, navega-se do Brasil Colônia à contemporaneidade. A discriminação ao trabalho manual sustentou-se no escravismo de um Brasil fundamentado na monocultura latifundiária, que exigia o mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho. A estrutura de classes, composta por escravos (classe trabalhadora), senhores proprietários dos meios de produção,

representantes da Coroa e clero (jesuítas), era mantida pela própria organização de produção e, a escola, como mecanismo de realocação de indivíduos na estrutura de classes, era dispensável (FREITAG, 1986).

A escola servia, então, para preparar a elite, fornecendo os intelectuais e quadros dirigentes da administração colonial e atendendo à reprodução das relações sociais e ideologia dominante de manutenção da sociedade escravocrata. É desta época a dualidade mantida na trajetória brasileira: o trabalho, associado às atividades manuais e físicas, por ser “pouco nobre” é reservado à classe subalterna e o saber, privilégio dos detentores do poder econômico e político.

Com o fim do escravismo e a retomada do processo de desenvolvimento industrial, inaugurou-se uma nova fase para a educação: a formação de mão-de-obra. Ainda permeado de conteúdo discriminatório, o aprendizado de ofícios, manteve-se como um ramo do ensino destinado aos pobres e desvalidos da sorte, ou seja, aos que compõe a força de trabalho de uma sociedade antagônica. Cumpria, também, a função assistencialista de reduzir a população de rua em um país recém saído da escravatura e assistir órfãos e “menos favorecidos” que necessitavam acessar o mercado de trabalho.

A herança dualista perdura com o Estado Novo: *o objetivo do ensino secundário e normal era de formar elites condutoras do país e o objetivo do ensino profissional era o de fornecer formação adequada aos filhos de operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 106)

A crescente industrialização urgia a formação de mão-de-obra, razão pela qual investiu-se fortemente no ensino profissionalizante, neste período. A proposta de profissionalização era dirigida às classes menos favorecidas, às quais não era necessário ensinar a pensar, mas trabalhar, já que para a elite, destinava-se o ensino secundário que preparava os “grupos pensantes”. A política educacional do Estado Novo, não restrita à legislação⁹⁵ e sua implantação, serviu, para transformar o sistema educacional em uma ferramenta para a manipulação das classes subalternas.

⁹⁵ A regulamentação do ensino ocorre pela Reforma Capanema, configurada em seis decretos-leis que ordenaram o ensino primário, industrial, comercial e agrícola.

A dualidade entre ensino propedêutico e profissional não foi rompida, mesmo com a implantação da Lei Federal nº 1.076/50, que permitia a equivalência entre a educação acadêmica e profissionalizante, desde que comprovados os conhecimentos pertinentes aos níveis de ensino pretendidos. A plena equivalência ocorre somente a partir da Lei nº 4.024/61, mas isto não significou qualidade de ensino, uma vez que a profissionalização de nível médio transformou-se em apenas um instrumento de ascensão das “classes menos favorecidas” ao vestibular, aumentando a concorrência a este processo seletivo.

Para reduzir a demanda ao ensino superior pelas classes subalternas, liberando as vagas da universidade para as classes hegemônicas e reproduzindo as relações sociais de denominação, através da Lei 5.692/71, o governo militar substituiu a equivalência entre os ramos secundários e propedêutico pela habilitação profissional compulsória. Com isto, os estudantes do ensino médio (de classe social subalterna) saíam da escola diretamente para o mercado, atendendo a demanda do capital por profissionais qualificados. Esta iniciativa também resultou em fracasso, não produzindo nem a profissionalização nem o propedêutico.

A educação profissional, permeada de conteúdo discriminatório desde as suas origens, consolida-se como subproduto do ensino dirigido às classes subalternas como forma a responder às necessidades do capital, na formação de mão-de-obra e na manutenção do *status quo*. Legalmente, só é referendada enquanto ensino formal. Assim, anônima e marginalizada, a educação profissional básica consolida-se como uma prática da assistência social.

É neste cenário que registram-se na década de sessenta, as primeiras iniciativas de educação profissional básica da Prefeitura de Curitiba. Seguindo pelos mesmos caminhos marginais, surgiu como atendimento social destinado a jovens e adolescentes, em contraturno escolar compulsório (forma de mantê-los distantes das ruas) e às donas de casa, para o aprendizado de “prendas domésticas”, preparando-as adequadamente às atividades do lar.

O processo de industrialização no município (década de 70) não interferiu de imediato nesta dinâmica, uma vez que a constituição e formação da força de trabalho

industrial, foi assumida pelas próprias indústrias nos postos de trabalho ou instituições de ensino profissionalizante ligadas ou não às mesmas (SENAI, SENAC).

A formação do trabalhador, através de cursos de educação não formal, somente é chamada para a responsabilidade do poder público quando da implantação do Projeto Linha de Ofícios⁹⁶, em 1989.

Foi na década de oitenta, com a queda do regime militar, a redemocratização e a adoção de medidas econômicas específicas no Brasil, que o mercado de trabalho globalizado, com o desenvolvimento e emprego de novas tecnologias e a crescente internacionalização das relações econômicas, delineou um novo cenário produtivo que estabeleceu novos perfis para o trabalhador: para todos os profissionais exigia-se educação geral, aos não qualificados exigia-se educação profissional; aos já qualificados, a atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação, como forma de educação continuada.

O Projeto Linha de Ofícios, criado como instrumento para a formação dos trabalhadores não qualificados, de baixa escolaridade e renda, com o objetivo de facilitar o acesso ao mercado de trabalho, significou o início do processo de ruptura da educação profissional básica como política de assistência social. Instituído como proposta de iniciação ao ofício, direcionava seu olhar para as necessidades produtivas do capital, ainda que não rompendo de todo com suas bases assistenciais.

A transição democrática vivida intensamente neste período, com a emergência da mobilização e organização da sociedade, influenciou a adoção de um processo educativo baseado na concepção dialética de formação e informação do homem, como pessoa, trabalhador e cidadão. A instrumentação técnica para o trabalho é um dos viéses do Projeto, no entanto, não considerado o mais importante. O Projeto, em sua própria dialética e contradições, buscou, ao mesmo tempo, atender às necessidades do capital na formação da força de trabalho e estabelecer uma prática educativa emancipatória.

⁹⁶ Essa proposta de educação profissional básica possuiu as seguintes denominações no decorrer de sua existência: Projeto Linha de Ofícios, Programa Linha de Ofícios e, atualmente, Programa Liceus de Ofícios.

Permeada de contradições e antagonismos tal metodologia⁹⁷, ainda que buscando a interpretação crítica da realidade social e a construção do saber pela participação reflexiva do aluno, não conseguia estabelecer-se ou correlacionar-se com o conteúdo técnico e posturas curriculares adotadas para o mesmo. Os reclamos do capital para a instrumentação técnica da força de trabalho foram mais fortes e, a prática socioeducativa foi suprimida.

Imbuído do ideário neoliberal, o Estado procura na parceria com Organizações Não Governamentais e empresas, formas para ampliar a oferta desse serviço. Assim, visando possibilitar o atendimento ao maior número de pessoas, a Linha de Ofícios teve seus espaços ampliados, através de novas estruturas educacionais, públicas ou não. Em detrimento à qualidade, a quantidade de atendimentos cresce vertiginosamente, o que resultou no rebaixamento do nível dos cursos, crescimento do índice de evasões, dificuldades para a formação das turmas.

Sustentado no receituário do modo de produção taylorista/fordista, o Programa Linha de Ofícios reiterava a visão economicista de investimento no capital humano, justificando a educação como um investimento individual para competir num mercado de trabalho cada vez mais seletivo e escasso. A educação profissional, embasava-se na instrumentação técnica, fragmentada, acomodativa e desarticulada com a realidade social e construção da cidadania.

O eixo norteador do currículo da educação profissional básica era a racionalidade técnica, cuja centralidade do ensino era instrumental, dirigida à solução de problemas, mediante a aplicação de métodos, princípios e técnicas. De acordo com BARBOSA (1998, p. 42), do ponto de vista axiológico, a racionalidade técnica se compromete apenas com valores de eficácia e eficiência. O máximo de eficiência é a melhor relação custo/benefício, definem a medida de sucesso sob esta perspectiva. Sua eficácia é medida pelo êxito em encontrar os meios, métodos ou metodologias que produzam os fins desejados.

⁹⁷ A prática socioeducativa, numa proposta reconstrucionista, era desenvolvida por educadores sociais das áreas de serviço social, psicologia, sociologia e pedagogia, correspondendo a 10% da carga horária total do curso. O conteúdo específico do curso, desenvolvido por instrutor com formação prática, baseava-se na postura tecnicista, de transmissão instrumental do saber. Posturas antagônicas em uma mesma realidade.

A instrumentação, sob a predominância do taylorismo/fordismo, justificada por um determinismo tecnológico e societal, conduz a educação profissional para a capacitação ou qualificação para o mercado de trabalho, restrita à formação dos códigos das profissões e consecução de certificados, imprimindo uma percepção reducionista ao mundo do trabalho.

Ao final do século XX, as transformações no mundo do trabalho, com o avanço tecnológico e industrial, acrescido da instabilidade do mercado financeiro e fiscal, levam a um novo processo produtivo, o toyotismo, passando a exigir um novo tipo de trabalhador, com competências que superem a instrumentação técnica. Passa a ser exigido pelo capital um novo tipo de trabalhador, polivalente ou multifuncional, com facilidade de comunicação, visão de conjunto, trabalho em equipe, iniciativa, criatividade, responsabilidade e autonomia intelectual e moral, que o dote da capacidade de discernir, avaliar, agir, resolver problemas e apontar soluções.

ANTUNES (1998, p. 16), caracteriza a especialização flexível como *um modelo que recusa a produção em massa, típico da grande indústria fordista e recupera uma concepção de trabalho que, sendo mais flexível, estaria isenta da alienação do trabalho, intrínseca à acumulação de base fordista*. Essa suposta ausência de alienação justifica-se pela diminuição da hierarquia, pela “maior participação” do trabalhador na concepção dos processos e redução do espaço entre planejamento e execução, de forma a garantir a adesão da força de trabalho ao projeto do capital.

A retórica mascara as relações de dominação, uma vez que sob a lógica neoliberal, submete o trabalhador ao espírito empresarial, pela ação manipulatória, despótica e cooptativa, transformando-o no tipo de homem que o capital necessita.

Os impactos da reestruturação produtiva sob o neoliberalismo são percebidos na planificação das políticas para a educação e trabalho. O Decreto 2.208/97, que regulamenta a educação profissional e integra as diferentes formas de educação e trabalho, de modo a atender os egressos do ensino fundamental e médio, do nível superior, bem como o trabalhador em geral, define diretrizes curriculares nacionais voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades básicas, por áreas do setor produtivo.

Tal legislação cita, pela primeira vez de forma clara, a educação profissional básica, como ensino não formal, cujo objetivo é qualificar, reprofissionalizar e atualizar os trabalhadores em geral, independente da escolaridade; no entanto, não estabelece base curricular formal, cabendo ao organismo que a implanta, definir os conteúdos, tendo como norteador as competências necessárias à empregabilidade.

Acompanhando a reestruturação produtiva e os apelos do capital, o Programa Liceus de Ofícios, a partir de 1998, redireciona o processo educativo para o desenvolvimento de competências do trabalhador, justificando que *fatores característicos da globalização da economia e do processo de reestruturação produtiva, como aumento da competitividade, padrões de qualidade e excelência, sistema de produção flexível, novos modelos de gestão e organização, refletem-se em maior exigência de qualificação do trabalhador* (CURITIBA, 2000b, p. 5). O grande mote da educação profissional básica passa a ser a empregabilidade, surgindo como uma promessa de integração da força de trabalho ao mercado, através de políticas públicas que habilitem o trabalhador na cruel luta pelas poucas vagas disponíveis no mercado. Ignora-se que o desemprego é estrutural, responsabilizando o trabalhador pela sua situação marginal no processo produtivo.

Operacionalmente, a educação profissional básica em momento algum é tratada como política educacional. Configura-se, atualmente, como ensino não formal, de curta duração, integrando a Política Nacional de Educação Profissional (PNEP). É transferida da esfera do Ministério da Educação e Cultura, para o Ministério do Trabalho e Renda, consistindo de programas e projetos que respondem aos interesses dos organismos internacionais em reformar a teoria do capital humano e adaptar o trabalhador às necessidades do processo produtivo.

Como política do trabalho e renda, tem no PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalho, financiado pelo FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador, seu mecanismo de maior visibilidade. Entendendo a educação profissional como ferramenta para alcançar a justiça social, tem como objetivo garantir a oferta de cursos que contribuam para *reduzir o desemprego e o subemprego da PEA; combater a*

pobreza e a desigualdade social; elevar a produtividade e a competitividade do setor produtivo (MINISTÉRIO DO TRABALHO E RENDA, 2000, p. 7).

A meta de atendimento do PLANFOR é a grande maioria da PEA que possui dificuldade de acesso à qualificação profissional, estabelecendo critérios de prioridades: pobreza crítica, baixa escolaridade, gênero (mulheres chefes de família), idade (maior de 16 anos), raça e cor (afro-brasileiros, indígenas e outras minorias étnicas), moradores de periferia ou concentrações de pobreza e pessoas portadoras de deficiência (Ibid., p. 22). Como se observa, a educação para o trabalho tem mantida sua dualidade histórica: é um produto do ensino destinado aos “desfavorecidos da sorte”.

Traz consigo, a promessa da empregabilidade, trabalhando com uma *visão ampliada de ‘trabalho’, que abrange muito mais que empregos assalariados, com carteira assinada, do setor formal, urbano e industrial. Qualificação e intermediação profissional têm que estar pensadas também para essas novas formas de trabalho* (Ibid., p. 8). Nega, portanto, a fatalidade do desemprego estrutural e a subproletarização do trabalho, quando defende as formas de trabalho temporário, associativo, cooperativo e autônomo.

Instrumento de sustentação do Estado mínimo, a PNEP defende que o ensino profissional não deverá consubstanciar-se em arena exclusiva do governo; há que ser assumida total ou parcialmente por outros setores da sociedade como ONGs, sindicatos, setores de produção, etc..

A perspectiva da parceria, indica, na maioria das vezes, que o Estado não mais assegura a totalidade do financiamento, que deverá ser complementado pelos parceiros, seja com recursos financeiros ou serviços. Segundo KUENZER [1997, p. 56], as formas usuais de operacionalização dessa proposta são os contratos de gestão, *através dos quais o Governo contrata suas próprias unidades para fazer o que é sua função obrigatória, ou os contratos de fornecimento, onde se repassa para empresas privadas ou organizações não governamentais, mediante remuneração, a responsabilidade de executar determinadas atividades de natureza pública* (Ibid.).

É através de contrato de fornecimento que, contemporaneamente, é operacionalizada a proposta de educação profissional básica – Programa Liceus de Ofícios. Todo o processo de execução do Programa é realizado pela FUNDACEN – Fundação Instituto Tecnológico Industrial, cabendo à FAS, a definição de diretrizes e gerenciamento.

A transferência desse serviço público para uma instituição de ensino não governamental é questionada por executores da proposta, muito mais pela perda da função junto ao Programa e não participação⁹⁸ no processo de discussão que definiu tal encaminhamento, do que pela oposição ou clareza da desresponsabilização do Estado na condução dessa política social.

Em que pese a ausência de estudos acerca dos impactos das iniciativas de educação profissional básica sobre o mercado de trabalho, no que se refere à inserção e permanência do trabalhador no mercado formal ou informal, a pesquisa levada a efeito demonstra que cursos de curta duração com foco na empregabilidade, configuram-se nas únicas alternativas reais e imediatas para o trabalhador de baixa escolaridade e em situação de vulnerabilidade, qualificar-se. Indica, igualmente que o Programa Liceus de Ofícios possui alto grau de aceitação entre os atores sociais envolvidos, sendo um diferencial para aqueles que conseguem vaga nos postos de trabalho ou gerar renda através de empreendimentos ou prestação de serviços.

O reconhecimento do Programa extrapola os limites do município. Com frequência, representantes de organismos governamentais ou não, vindos de outros municípios, estados e, até, países visitam Curitiba para conhecer os programas sociais implantados, com interesse especial pelos Liceus de Ofícios. Com as mesmas características, o Programa foi implantado em diversas cidades do Paraná, por

⁹⁸ A planificação dessa política é centralizada. Tradicionalmente, sob a influência do modelo taylorista/fordista, há o distanciamento entre planejamento e execução, em que a alguns cabe o pensar e a outros, operacionalizar. Essa é uma realidade do Programa Liceus de Ofícios, que traduz a estrutura organizacional da Prefeitura Municipal de Curitiba, ainda que o discurso seja participativo. Isto não é um “privilegio” de Curitiba, as políticas sociais, de maneira geral, são definidas “de cima para baixo”, refletindo, na maior parte das vezes, em ações ineficazes que não respondem às necessidades da realidade social.

iniciativa do Governo do Estado⁹⁹. Tal valorização transforma o Programa Liceus de Ofícios, em um interessante instrumento de marketing social da cidade.

A relação estabelecida entre a prática objetiva e sua teorização, demonstra que a educação profissional básica, enquanto política de trabalho e renda, tenderá a manter-se nos limites da empregabilidade, a serviço da demanda capitalista. Para deixar de ser tratada como um plano ou projeto isolado e empírico, há que ser assumida como política educacional, integrando a pauta de discussão das tendências pedagógicas, currículo, formação de professores, gestão escolar e inter-relação com os demais níveis de ensino. Isto não significa, entretanto, romper as amarras com o capital, uma vez que continuará a compor o projeto neoliberal de educação do trabalhador, de uma sociedade capitalista e excludente. Fala-se aqui, da possibilidade de ampliar o fenômeno educativo para além da formação da mão-de-obra, em um espaço pedagógico e político que permita o confronto da educação e trabalho com sua própria dialética.

Sob o modo de produção capitalista, a formação humana fica subjugada à lógica da mais-valia e as potencialidades do trabalhador são apropriadas pela burguesia como mercadoria força de trabalho. RAMOS (2001), contribuindo com esta reflexão, afirma:

Os processos sociais de formação humana sob o modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa subsunção. Essa dialética é expressão da objetivação da essência humana, que se realiza pelo trabalho na sua dimensão concreta e abstrata, quando o homem tanto se reconhece como sujeito, quanto pode perder seu objeto (Ibid., p. 28).

O fundamento dessa dialética é a relação homem-trabalho, em que tanto pode configurar-se pelo reconhecimento do homem-sujeito, quando objetivado socialmente, quanto seu reconhecimento como objeto, quando a objetivação for apropriada pelo capital. Assim, a relação homem e trabalho poderá ser tanto libertadora como alienante, determinando o tipo de sociedade e educação se pretende. MARX E ENGELS, nas palavras de KUENZER (1998, p. 56), asseguram que *nas condições concretas do capitalismo, o ensino do trabalho não é indiferente aos interesses*

⁹⁹ Implantado nas gestões do governador Jaime Lerner, com o nome Linha de Ofícios (denominação original da iniciativa em Curitiba).

hegemônicos do proletariado, incapaz de superar sua condição de dominação sem a reapropriação do saber sobre o trabalho, até agora incorporado ao capital e convertido em força de dominação.

Assim, é possível uma nova pedagogia voltada ao desenvolvimento da consciência ético-política do trabalhador na sua relação com o trabalho e uma nova postura frente a realidade. Uma educação que possibilite a formação omnilateral, ou seja, que possibilite ao homem se tornar homem, através de uma escola emancipadora e não mecanicista e alienante.

As discussões aqui inseridas, longe de estarem concluídas, merecem maiores aprofundamentos e atenção dos pesquisadores, pois é somente dessa forma que a educação profissional básica poderá vir a constar da pauta oficial da educação, como instrumento de formação humana pelo e para o trabalho. É um processo que necessita ser dialeticamente construído e reconstruído, afinal, instaura-se como uma prática social cotidiana, silenciosa, mas não menos importante na formação do trabalhador.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto:Porto Editora, 1996

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Políticas setoriais e por segmentos: Educação. In: CEAD. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 3. Brasília:UNB, Centro de Educação Aberta, Continuada à Distância, 2001. P. 155-163.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5.ed. São Paulo:Boitempo, 1999.

BARBOSA, Manuel. Figuras da racionalidade pedagógica para uma epistemologia do ofício de educador. In. **Revista de Educação**. Vol. vii, nº 2. Depto de Educação da F.C.U.L., 1998, p. 41-52.

BARONE, Rosa Elisa M. **Educação e políticas públicas:** questões para o debate. Núcleo de Gestão Pública. Disponível em: rebarone@uol.com.br. 04/04/02.

BELLONI, Isaura et. al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo:Cortez, 2000.

BERFER FILHO, Ruy Leite. **A nova educação profissional**. Ministério da Educação. Boletim da SEMTEC. Ano 1, nº 3, maio/2000. Disponível em www.mec.gov.br. 30/08/01.

_____. Educação profissional no Brasil: novos rumos. In: **Revista Íbero-americana**. nº 20, maio/ago/1999. Biblioteca virtual, disponível em www.campus-oei.org. 30/08/01.

_____. **Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica**. Pelotas:ETF-pel, 1998.

BRANDÃO, Nilton F. **Educação e trabalho:** algumas reflexões para um novo projeto de sociedade. Dissertação. Ponta Grossa, Pr:UEPG, 2001.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o ensino profissionalizante.

_____. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 17/97**. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.

BRASIL. MPAS/SEAS. **LEI 8.742** de 07 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

CASEIRO, Luiz Carlos. Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas em educação: algumas considerações. In. SILVA, Jair Melitão (org.). **Os professores e o cotidiano escolar**. São Paulo:Papirus, 2000, p. 47-65.

CEAD. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 3. Brasília:UNB, Centro de Educação Aberta, Continuada à Distância, 2001.

CEDIC. **História do Brasil**. Comunicação Interativa – CD Rom UOL.

COSTA, Lúcia Cortes da. **A reforma do Estado no Brasil: uma crítica ao ajuste neoliberal**. Doutorado em Serviço Social. PUC:São Paulo, 2000.

COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal**. Rio de Janeiro:Salamandra, 1984.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Fundação de Ação Social. **Folder institucional**. [1997].

_____. Prefeitura Municipal. FREI - FAS. **Documento norteador da prática educativa**. (1989).

_____. Prefeitura Municipal. FREI - FAS. **Manual de informações gerais para o instrutor do Programa Linha de Ofícios**. 1992.

_____. Prefeitura Municipal. FREI - FAS. **Sistematização do trabalho socioeducativo da Linha de Ofícios**. 1993a.

_____. Prefeitura Municipal. FREI - Fundação de Ação Social. **Projeto Linha de Ofícios**. 1993b.

_____. Prefeitura Municipal. Fundação de Ação Social. **Perfil da clientela da Linha de Ofícios**. 1995.

_____. Prefeitura Municipal. Fundação de Ação Social. **Metodologia CEFÉ:Treinamento para empreendedores**. 1998.

_____. Prefeitura Municipal. Fundação de Ação Social. **Referências históricas Regional Portão**. 2000a.

_____. Prefeitura Municipal. Fundação de Ação Social. **Programa Liceus de Ofícios**. 2000b.

_____. Prefeitura Municipal. Instituto Municipal de Administração Pública. **Modelo de Gestão Curitiba**. 2000c.

_____. Prefeitura Municipal. **Plano de Governo 2001-2004**. 2001a.

_____. Prefeitura Municipal. Site institucional www.curitiba.pr.gov.br.

_____. Prefeitura Municipal. Fundação de Ação Social. **Referências históricas Regional Boqueirão**. 2001b.

_____. Prefeitura Municipal. Fundação de Ação Social. **Fluxo operacional**. 2002.

_____. IMAP – Instituto Municipal de Administração Pública. **Relatórios Anuais**.

_____. Prefeitura Municipal. **Decreto 1.273** de 12 de setembro de 1963. Estabelece a criação do Centro Experimental Papa João XXIII.

_____. Prefeitura Municipal. **Decreto 339** de 16 de abril de 1973. Aprova a criação do Departamento de Bem Estar Social e regulamenta a formação dos núcleos comunitários.

_____. Prefeitura Municipal. **LEI 6.817/86**. Cria a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Curitiba.

_____. Prefeitura Municipal. **LEI 2.585** de 23 de junho de 1965. Cria a FREI – Fundação Rural de Educação e Integração.

_____. Prefeitura Municipal. **LEI 7.671** de junho de 1991. Dispõe sobre a reorganização administrativa do poder executivo do Município de Curitiba.

_____. Prefeitura Municipal. **LEI 8.155** de 29 de abril de 1993. Altera os artigos 33 e 41 da LEI 7.671/91, modificando a denominação da FREI-FAS para FAS – Fundação de Ação Social.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. São Paulo:Papirus, 1994.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais**. 7. ed. São Paulo:Cortez, 1985.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ:Vozes, 1998. p. 100-137.

FREITAG, Barbara. **Política educacional e indústria cultural.** São Paulo: Cortez, 1987.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 6 ed. São Paulo:Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho assalariado. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ:Vozes, 1998. p. 25-54.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo:Cortez, 2000.

FUCKENER, Cleusa Maria. **Magistério e Casamento: memória e formação no Colégio de Educação Familiar do Paraná.** Dissertação de Mestrado. Curitiba:UFPR, 2000.

FUNDACEN – Fundação Instituto Tecnológico Industrial. **Centro de capacitação e acompanhamento de instrutores e supervisores de ensino.** Curitiba, 2001.

_____. **Materiais da semana pedagógica.** 2002.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ:Vozes, 1998. p. 76-99.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da Educação.** São Paulo:Cortez, 1990.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor.** São Paulo:Cortez, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo:Civilização Brasileira, (198-)

_____. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo:Loyola, 1997.

_____. **Educação não formal no Brasil anos 90.** Apostila. Faculdade de Educação – Depto de Administração e Educação. Campinas, out/1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho.** Curitiba:UFPr, [1997].

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ:Vozes, 1998, p. 55-75.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, Fernando Selmar. (org.). **Gestão do trabalho e formação do trabalhador.** Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1996, p. 12-40.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo:Cortez:autores associados, 1991.

McNEIL, John O. **Curriculum: a comprehensive introduction.** Boston:Little, Brown and company, 1984. Trad. SANTOS FILHO, José Camilo dos. O currículo acadêmico; A tecnologia e o currículo; O currículo humanístico; O currículo reconstrucionista. [Campinas], [2001].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional: legislação básica.** 5.ed., Brasília, 2001.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL. Secretaria de Estado de Assistência Social. **Sistema Descentralizado e Participativo da Assistência Social.** Brasília, nov/2000.

_____. Secretaria de Estado de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social.** Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **Guia do PLANFOR.** Brasília, abril/2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e Pós-modernidade. In: **Questões atuais.** Campinas:Papirus, 1997, p. 9-29.

_____. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas:Papirus, 1990, p. 81-151.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre:Artmed, 1992.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa:Publ. Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Carlos Afonso da Silva. Política Social. In. **Cadernos do IBASE**. [Brasília]: área de elaboração e consultoria, jan/93.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Desenvolvimento industrial: um olhar a partir da rede federal de educação profissional**. Boletim Semtec, Brasília, ano 1, nº 4, jun/jul, 2000. Disponível em www.mec.gov.br. 14/01/02.

PÉREZ GÓMEZ, A . I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A . I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 353-379.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** Pátio, ano 3, nº 11, nov.99/jan. 2001, p. 15-19.

_____. **Entrevista: fala mestre**. Biblioteca virtual da editora abril. Disponível em www.icwilk.hpg.ig.com.br/fala2.htm. 14/01/02.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In . SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo:Cortez, 1999, p.183- 214.

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

RIBAS, Mariná Holzmann. **A questão das competências**. Ponta Grossa (Pr), [2001].

_____. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'água, 2000.

SANTOS, Jailson Alves. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta et al. (org.). **500 anos da educação no Brasil**. Belo Horizonte:Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Elisabete C. Cruvello da. **O espaço das Conferências Internacionais da Educação (CIES) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas**. v. 80, nº 196. Brasília:Est. Pedagógicos, set/dez/1999. P. 440-450.

SPINK, Mary Jane P. ; MENEGON, Vera Mincoff. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In. SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo:Cortez, 1999, p. 63-92.

SPINK, Peter. Análise de documentos de domínio público. In. SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo:Cortez, 1999. p.123-151.

TIRIBA, Lia Vargas. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho : contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1998. p. 191-212.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In. TOMMASI, Liviã de, et. Al. O Banco Mundial e as Políticas educacionais. São Paulo:Cortez, 2000. P. 125 – 194.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo:Cortez:Autores Associados, 1992.

UNIABC. **O estado novo e a reforma Capanema**. Biblioteca virtual, disponível em www.uniabc.br/cadernos/pedagogia/estado.htm. 07/10/01.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Realizado junto a Diretores, Coordenadores, Educadores Sociais, Supervisores de Liceus e Instrutores

1. Nome
2. Idade
3. Formação
4. Função
5. Há quanto tempo atua com a Educação Profissional?
6. Local de trabalho
7. Contrato de trabalho
8. Você participou da elaboração da Proposta de Educação Profissional Básica do Município de Curitiba?
9. Qual foi a sua participação?
10. Quais razões, fundamentos teóricos e legais foram utilizados para subsidiar a elaboração da proposta?
11. Você participa (ou) da execução dessa proposta? Qual é a participação?
12. Você se julga preparado para o desenvolvimento dessa atividades? Como a adquiriu?
13. Há investimento institucional na sua preparação profissional? Qual?
14. Há investimento (próprio ou institucional) em sua formação continuada?
15. Na sua ótica, os resultados obtidos pelo Programa trouxeram vantagens à população?
16. Indique pontos positivos da proposta da Educação Profissional Básica implantada no Município de Curitiba?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Realizado junto a Alunos egressos do Programa Liceu de Ofícios

1. Nome
2. Idade
3. Escolaridade
4. Condição de trabalho (se trabalha, em quê?)
5. Local em que realizou o curso
6. Curso (s) realizado (s)
7. Quais objetivos o impulsionaram a realizar tal (ais) curso (s)?
8. Esses objetivos foram alcançados?
9. Quais habilidades adquiriu com esse (s) curso (s)?
10. O curso (s) realizado (s) contribuiu de alguma maneira para o seu desenvolvimento pessoal ou profissional?



FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL



CURITIBA
A CAPITAL SOCIAL

PREFEITURA DA CIDADE

FICHA DE AVALIAÇÃO PREENCHIDA PELO ALUNO

LICEU: _____ PROGRAMA: _____

NOME DO ALUNO: _____

CURSO: _____ DATA: ____ / ____ / ____

NOME DO INSTRUTOR: _____

DESEMPENHO DO INSTRUTOR

1. DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS TEÓRICOS.

ÓTIMO BOM REGULAR DEFICIENTE

2. DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS PRÁTICOS.

ÓTIMO BOM REGULAR DEFICIENTE

3. INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO NAS AULAS.

ÓTIMO BOM REGULAR DEFICIENTE

4. RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS.

ÓTIMO BOM REGULAR DEFICIENTE

5. PONTUALIDADE.

ÓTIMO BOM REGULAR DEFICIENTE

6. DOMÍNIO DA TURMA.

ÓTIMO BOM REGULAR DEFICIENTE

7. FREQUÊNCIA DO INSTRUTOR NAS AULAS.

ÓTIMO BOM REGULAR DEFICIENTE

8. ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS FORA DA AULA.

ÓTIMO BOM REGULAR DEFICIENTE

9. APRESENTAÇÃO PESSOAL.

ÓTIMO BOM REGULAR DEFICIENTE

