

**Associativismo, profissões e políticas públicas – III Seminário
Nacional de Trabalho e Gênero**

Sessão temática: Trabalho, gênero e políticas educacionais

**Trabalho e educação: transformações na gestão e organização dos
processos produtivos e a precarização da educação**

Flávio Pereira Diniz

Trabalho e educação: transformações na gestão e organização dos processos produtivos e a precarização da educação¹

Flávio Pereira Diniz²

Resumo

O presente texto tem como objetivo apresentar alguns elementos para a discussão acerca da relação entre trabalho e educação. A partir de uma abordagem da produção científica de pesquisadores e especialistas sobre o tema, discuti-se as implicações da interação entre os dois campos no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, notadamente marcado pela reestruturação produtiva. Toma-se como objeto de análise as transformações tecnológicas e organizacionais no processo produtivo e seus impactos na qualificação da força de trabalho. Com ênfase no caso brasileiro, procura-se discutir a inter-relação entre trabalho e educação explicitando os efeitos das mudanças tecnológicas e organizacionais nas relações de trabalho em face às novas exigências de formação da classe trabalhadora.

Palavras-chave: trabalho; educação; qualificação.

Introdução

Trabalho e educação são atividades essencialmente humanas. O trabalho enquanto ação do homem sobre a natureza, transformando-a em função de suas necessidades, expressa a essência dos seres humanos. A origem da educação, segundo Saviani (2007, p. 154), está diretamente ligada ao trabalho: “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”.

Historicamente, a separação entre trabalho e educação está relacionada ao desenvolvimento da produção, à divisão do trabalho e à propriedade privada. A divisão da sociedade entre proprietários e não-proprietários como duas classes fundamentais provocou uma divisão na educação, cindindo-a em duas modalidades: a primeira centrada em atividades intelectuais e a segunda voltada para atividades manuais ligadas ao processo de trabalho, ou seja, a produção material.

Esta divisão da educação, resultante da divisão da sociedade em classes (proprietários e não-proprietários), dá origem à escola. Ainda de acordo com Saviani (2007, p. 156), “a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho”.

Para o propósito deste trabalho, estabelece-se como foco de análise a relação trabalho-educação no modo de produção capitalista, em seu estágio mais recente, caracterizado pela reestruturação produtiva. As novas formas de gestão e organização do trabalho juntamente com as transformações tecnológicas e suas consequências nos processos formativos da força de trabalho constituem o eixo central desta proposta. O objetivo é demonstrar as principais características desta relação no capitalismo contemporâneo, demonstrando como as recentes mudanças nos padrões tecnológicos e organizacionais influenciam os processos de qualificação para o trabalho, onde a noção de competência toma lugar de destaque no discurso

¹ Artigo apresentado ao III Seminário Nacional de Trabalho e Gênero – Associativismo, profissões e políticas públicas – Sessão temática: Trabalho, gênero e Políticas educacionais.

² Mestrando em Sociologia – Universidade Federal de Goiás (diniz.fp@gmail.com)

empresarial e pedagógico. A partir deste enfoque busca-se uma aproximação com o caso brasileiro, demonstrando algumas de suas particularidades.

Trabalho e educação no capitalismo

Saviani (2005, p. 17) afirma a impossibilidade de “compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital”. Este autor, considerado um dos mais importantes pensadores da educação no Brasil, faz parte, juntamente com um grande número de outros pesquisadores, assim como Frigotto (1994) e Kuenzer (1991), de um campo do conhecimento que durante as décadas de 1980 e 1990 teve como um dos temas mais importantes o *trabalho como princípio educativo*. Com fundamentação teórica no materialismo histórico dialético, estes estudos são de grande importância para a compreensão das relações entre trabalho e educação.

Karl Marx não escreveu um texto especificamente dedicado ao tema da educação, porém é possível encontrar ao longo de sua obra, dos *Manuscritos* ao *Capital*, reflexões sobre esta questão:

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. É por isso que ela tende inevitavelmente a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima da sociedade [...]. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis *revolucionária* (MARX, 1998, p. 100).

Se por um lado encontramos poucas referências sobre a educação nos escritos de Marx, o tema trabalho, em contrapartida, é tratado em profundidade por toda sua obra. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, ao abordar temas como salário, ganho do capital, renda da terra, propriedade privada e dinheiro, Marx coloca como sua principal preocupação as relações sociais de produção, ressaltando o processo de alienação do trabalhador. O conceito de trabalho alienado pode ser considerado como uma categoria central nos *Manuscritos*. Mészáros (2006, p. 23) considera estes escritos como “um sistema in *statu nascendi*, pois é neles que Marx explora sistematicamente, pela primeira vez, as implicações de longo alcance de sua idéia sintetizadora – ‘a alienação do trabalho’ – em todas as esferas da atividade humana”.

Em *O Capital*, Marx (2008) realiza sua análise a respeito da consolidação do capitalismo a partir dos momentos de desenvolvimento da produção: cooperação, manufatura, maquinaria e indústria moderna. A organização do trabalho no capitalismo se desenvolve a partir da constituição do trabalhador coletivo, iniciada com a cooperação que, segundo Marx (2008, p. 375), constitui “o ponto de partida da produção capitalista” ao reunir trabalhadores parciais num mesmo local, produzindo uma mesma mercadoria sob o comando de um capitalista. A conexão dos trabalhadores não é obra deles mesmos, mas do capital, que aumenta seus ganhos com a geração de uma força de trabalho coletiva. A manufatura constitui-se como um processo de produção onde se acentua a divisão do trabalho. Se na cooperação o trabalhador ainda detinha o domínio sobre a totalidade do ofício, na manufatura a especialização é marca fundamental. De acordo com Melo (2009, p. 159): “Para cada nível

de tarefa é exigida uma qualificação diferenciada, que, por sua vez, passa a possuir valor diferenciado. É o princípio educativo da manufatura”.

O desenvolvimento da maquinaria inaugura um novo estágio de intensificação da expropriação do trabalhador: o de seus conhecimentos e de sua autonomia. O trabalhador que antes agia diretamente sobre o produto passa a ser um auxiliar na produção, pois a máquina torna-se o centro deste processo. O que se pode depreender a partir do desenvolvimento histórico do capitalismo é a constante desqualificação do trabalhador e de sua expropriação em relação ao processo e resultado da atividade produtiva.

Em uma de suas considerações sobre a educação, Marx aponta uma característica na formação do operário que contém uma nítida identificação, guardada as devidas proporções, com as atuais demandas de formação e qualificação para as novas formas de gestão e organização do trabalho:

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível (MARX, 2005, p. 91).

É preciso considerar a educação no capitalismo levando em conta sua inter-relação com os diferentes estágios de desenvolvimento deste modo de produção, para os quais corresponderam e correspondem determinadas práticas educativas, tanto para a vivência social como para a formação profissional destinada a fornecer a mão-de-obra com qualificações específicas para as demandas do capital. Ao taylorismo/fordismo no início do século XX correspondeu uma determinada qualificação do trabalhador, capaz de atuar num regime de máxima racionalização do trabalho. Ao longo deste século as exigências de qualificação sofreram mudanças, mas nada que se compare às alterações provocadas pela reestruturação produtiva levada a cabo no último quartel deste período.

Novas tecnologias e organização do trabalho no capitalismo contemporâneo: do conceito de qualificação à noção de competências

As recentes mudanças tecnológicas, com a transição da base técnica eletromecânica para a utilização intensiva da microeletrônica, acarretam uma série de transformações no processo de produção, nas formas de organização do trabalho, nos padrões de consumo e, por conseguinte, no processo de formação e qualificação da força de trabalho, ou seja, nas práticas pedagógicas do campo educacional.

As novas tecnologias possibilitaram a transferência para o “trabalho morto” (máquinas) de parte significativa da capacidade intelectual do trabalhador (“máquinas inteligentes”). Desta forma torna-se necessária a reorganização das funções dos trabalhadores inseridos em complexos automatizados. A intensificação do processo produtivo torna-se muito mais significativa, assim, com a criação de mais valia relativa (SEGNINI, 1994, p. 65-66).

As inovações tecnológicas aliadas aos novos processos de produção geram determinadas exigências de qualificação para o trabalhador frente às habilidades cognitivas e comportamentais necessárias para lidar com tais mudanças, como por exemplo: capacidade para a operação de equipamentos de alto custo e sistemas automatizados; capacidade para trabalhar em grupo; boa comunicação e domínio de diferentes formas de linguagem; agilidade

e criatividade; capacidade para realizar diferentes tarefas (desenvolvimento de múltiplas habilidades) etc. Conforme Frigotto (1994, p. 48) “esta nova realidade do trabalho e da qualificação não é geral. Convivem formas de organização rígidas e de trabalho e trabalhadores semiqualeificados”. Este quadro é acompanhado da elevação dos índices de desemprego, diminuição do trabalho assalariado, precarização, superexploração e estratégias coercitivas de gestão do trabalho.

As demandas do atual estágio de valorização do capital exigem um novo tipo de educação para a classe trabalhadora. Os princípios do toyotismo invadem a escola, difundindo métodos flexíveis de organização e gestão do trabalho. A pedagogia das competências, bastante difundida e também muito criticada, é a expressão pedagógica desta nova inter-relação entre trabalho e educação.

Ao propor uma análise da noção de competências³ leva-se em consideração a sua relação com o conceito de qualificação. Ramos (2006), procurando entender a noção de competências não apenas como uma idéia, mas como um fenômeno “concreto que manifesta e esconde uma essência produzida pelas relações sociais de produção” (p. 24), realiza uma análise ampliada, abordando o tema a partir do que ela considera como um *deslocamento conceitual*, da qualificação à competência.

O ponto de partida para se compreender o fundamento do que denominamos como *deslocamento conceitual* é tomar a qualificação como um conceito central na relação trabalho-educação. Mesmo podendo-se caracterizá-lo como um conceito polissêmico, cujos significados encontram-se historicamente em disputa, o conceito de qualificação, no que apresenta de mais objetivo, ordenou historicamente as relações sociais de trabalho e educativas, frente à materialidade do mundo produtivo. Essa centralidade tende a ser ocupada, contemporaneamente, não mais pelo conceito de qualificação, mas pela noção de competência que, aos poucos, constitui-se como um conceito socialmente concreto. Não obstante, a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras (RAMOS, 2006, p. 40-41).

O conceito de qualificação, segundo esta autora, é uma resposta à ausência de regulações sociais impulsionada pelo processo de liberalização das relações de trabalho a partir do século XVIII. Desenvolvido no pós-guerra, este conceito relaciona-se ao surgimento do Estado de bem-estar social na Europa, que assumiu uma função reguladora e mediadora das relações entre capital e trabalho (CASTEL, 2009). A qualificação, consolidada junto ao modelo *taylorista-fordista* de produção, apoiou-se em dois sistemas: “a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas” (RAMOS, 2006, p. 42).

A autora aponta três dimensões estruturantes do conceito de qualificação: conceitual, social e experimental. A primeira refere-se ao plano teórico-conceitual da formação profissional (formalização expressa pela aquisição de um diploma); a segunda trata-se das relações sociais implicadas neste processo; e a terceira dimensão está ligada ao processo de realização do trabalho (incluindo saberes conceituais e tácitos).

Ao final do século XX, em meio a uma crise estrutural, o capital, como resposta, propagou uma série de transformações no processo produtivo. Dentre elas, destacam-se as

³ Adota-se o termo “noção de competências”, tendo em vista as imprecisões terminológicas que têm marcado o uso da palavra competências, conforme exposto por Silva (2008).

novas formas de organização dos processos de trabalho, os avanços tecnológicos e a adoção de modelos alternativos ao *taylorismo/fordismo*, especialmente o *toyotismo* (Antunes, 1999). Inaugura-se um novo padrão de acumulação do capital, denominado *acumulação flexível* (Harvey, 2009). O seu desenvolvimento está baseado em

uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semi-autônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições de trabalho alienado e estranhado (ANTUNES, 1999, p. 52).

De acordo com o autor acima, este processo de organização do trabalho tem como objetivo a “*intensificação das condições de exploração da força de trabalho*”, levando o trabalhador a acumular diferentes funções, em ritmo cada vez mais intenso. Neste caso, uma das preocupações é a eliminação do “*trabalho improdutivo, que não cria valor*” (ANTUNES, 1999, p. 53). Cabe ressaltar ainda o discurso da participação e do trabalho em equipe como um elemento importante nas novas técnicas de gestão do trabalho, incidindo diretamente sobre a formação do trabalhador. De acordo com Sennet:

A moderna ética do trabalho concentra-se no trabalho de equipe. Celebra a sensibilidade aos outros; exige “aptidões delicadas”, como ser bom ouvinte e cooperativo; acima de tudo, o trabalho em equipe enfatiza a adaptabilidade às circunstâncias. O trabalho de equipe é a ética de trabalho que serve a uma economia política flexível. Apesar de todo o arquejar psicológico da administração moderna sobre o trabalho de equipe no escritório e na fábrica, é o etos de trabalho que permanece na superfície da experiência. O trabalho de equipe é a prática de grupo da superficialidade degradante (SENNET, 2009, p. 118).

Neste novo cenário, a qualificação passa por transformações e, segundo Ramos (2006), o conceito sofre um enfraquecimento em suas dimensões conceitual e social, mas em contrapartida seu aspecto experimental é fortalecido. Em virtude das reconfigurações na organização do trabalho apontadas acima, o modelo de formação centrada na possibilidade de emprego estável e duradouro, baseado em profissões bem definidas (dimensão conceitual do conceito de qualificação), é fortemente questionado, pois não condiz com a instabilidade das ofertas de emprego e nem com a flexibilidade de gestão organizacional das empresas e indústrias. Concomitantemente, pelos mesmos motivos, a dimensão social também é posta em questão.

Isto porque os referidos parâmetros reguladores – normalmente corporativos e classistas – perdem legitimidade. Em oposição, a competência é apresentada como um bem privado que se deve permutar no mercado ativo e bem informado. Assim, os modos de negociação, paritárias, nacionais e classistas, sobre os quais repousava a qualificação, perdem a importância (RAMOS, 2006, p. 63).

Por outro lado, a dimensão experimental da qualificação é fortalecida, tendo em vista a valorização dos saberes tácitos dos trabalhadores conjuntamente aos aspectos ligados à personalidade e à socialização. Capacidade para identificar e resolver problemas, “espírito de equipe”, polivalência, autonomia, capacidade de comunicação, responsabilidade e engajamento aos propósitos da empresa são alguns dos atributos esperados e valorizados. Neste ponto, verifica-se uma convergência entre a noção de competências e a dimensão experimental da qualificação, “na medida em que ambas reportam às qualidades da pessoa e ao conteúdo do trabalho” (RAMOS, 2006, p. 68).

A formação profissional a partir desta lógica visa, entre outras coisas, a possibilidade do exercício de variadas atividades dentro de um mesmo emprego, o enfrentamento de situações de precariedade nas relações de trabalho e a tendência a passar por diferentes ocupações ao longo de uma carreira profissional cada vez mais fragmentada. De acordo com Ramos:

Funda-se um novo profissionalismo: estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego ou para o trabalho autônomo. Em outras palavras, o novo profissionalismo é o desenvolvimento da empregabilidade (RAMOS, 2006, p. 284).

Outra relevante contribuição em torno deste debate é oferecida por Hirata (1994) ao abordar a relação entre o conceito de qualificação e a noção de competências, incluindo as questões da divisão internacional e sexual do trabalho. É importante destacar a comparação feita por esta autora entre o conceito de qualificação e a noção de competências:

A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França. Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos-chaves da sociologia do trabalho francesa desde os seus primórdios; noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores (HIRATA, 1994, p. 132).

A discussão acerca da formação para o trabalho, frente às transformações que o conceito de qualificação vem sofrendo nos últimos anos em virtude da introdução do modelo de competências, precisa levar também em consideração os estudos sobre o currículo. E, neste caso, não se trata unicamente do ensino profissionalizante, mas da educação básica como um todo (ensino fundamental e médio) e também do ensino superior, que, além de ser responsável pela formação dos profissionais que irão trabalhar naqueles níveis da educação, é responsável pela maioria da produção científica realizada no Brasil (hegemonicamente as universidades públicas).

As reformas educacionais expressam uma das principais maneiras como o Estado intervém sobre a educação, procurando adaptar o sistema educacional às novas demandas sociais e econômicas. Segundo Silva (2008, p. 35), “o currículo está no centro da atual reforma educacional”. Fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade (Horkheimer, Adorno e Marcuse), esta autora analisa a incorporação da noção de competências aos documentos normativos da reforma educacional implementada no Brasil na década de 1990, evidenciando a existência de uma linguagem de caráter prescritivo e funcional nestes textos.

Antes, porém, é importante, mesmo que de forma muito resumida, descrever o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras durante o século XX, considerando a relação entre educação e trabalho neste período.

Aproximações com o caso brasileiro

A preocupação em atender a demanda da economia nacional por mão-de-obra surge efetivamente a partir de 1940 com a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Nesta mesma década é criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Com esta lei as escolas passam a oferecer cursos técnicos parcialmente equivalentes ao sistema regular de ensino. O Estado brasileiro estabeleceu dois sistemas: o ensino regular e o profissional, permitindo também a formação profissional através de um sistema privado mantido pelas empresas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (nº 4.204/61) não alterou significativamente essa situação, mas avançou “na medida em que incorpora ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio, estabelecendo a equivalência plena entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes”. A lógica do sistema continuou a mesma: caracterizada por um “caráter seletivo e classista da escola” (KUENZER, 1991, p. 8).

A partir de 1964, com a ditadura militar, novas tentativas de articular o ensino formal ao exercício do trabalho foram propostas. Com fundamentação na chamada Teoria do Capital Humano, buscou-se reestruturar o sistema de ensino procurando reduzir a distância entre formação escolar e o trabalho.

Em termos estruturais, a Lei nº 5.692/71 pretendeu romper com a dualidade, substituindo os antigos ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único – por onde todos passam independente de sua origem de classe – cuja finalidade é a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola. [...] Do ponto de vista da prática concreta, no entanto, pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a pretendida homogeneidade ocorresse (KUENZER, 1991, p. 9-10).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (lei nº 9.394/96), apesar de significativos avanços em relação à legislação anterior, mantém a dualidade estrutural apontada por Kuenzer (1991 e 2005). Concomitante à promulgação da nova LDB, instala-se através do governo de FHC um período de adoção e aprofundamento de políticas neoliberais. Tais políticas atuaram sobremaneira no campo educacional na década de 1990, principalmente através da reforma do estado, da reestruturação econômica e por receituários de organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial e a UNESCO, que atingiram especialmente o campo das políticas educacionais.

Silva (2008), ao analisar a reforma educacional brasileira dos anos 1990 tomando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB n. 15/98) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como objetos de análise, investiga, entre outras coisas, a relação das propostas curriculares contidas nesta reforma com o discurso da necessidade de adaptação do ensino escolar às transformações ocorridas no mundo do trabalho.

As discussões sobre a formação para o trabalho, muitas delas recorrendo às mudanças na economia mundial, em especial às transformações tecnológicas e organizacionais no processo de produção, têm estado presentes nas

prescrições que visam à mudança no “paradigma curricular”: de um currículo organizado com base em saberes disciplinares para um currículo pautado na definição de competências a serem desenvolvidas nos alunos (SILVA, 2008, p. 17-18).

A origem do modelo de competências está ligada à formação profissional, no entanto ele acabou sendo generalizado para a educação em geral, atingindo principalmente o ensino fundamental e médio do sistema educacional brasileiro.

A reforma educacional da década de 1990 teve como referência a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, convocada pela UNESCO⁴, UNICEF⁵, PNUD⁶ e Banco Mundial. Desta conferência originou-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (*Education for All – EFA*), adotando como prioridades a redução do analfabetismo e a universalização da educação básica (SILVA, 2008).

O governo brasileiro, do então presidente Itamar Franco, elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, que tinha como um de seus objetivos gerais:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as *competências fundamentais* requeridas para plena participação da vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho (Plano Decenal, 1993, apud SILVA, 2008, p. 110; grifo da autora).

O Plano Decenal marca o início da reforma educacional, que toma, já em sua origem, o modelo de competências como referencial para a formação, declaradamente vinculada à lógica da economia. Segundo Silva (2008, p. 111), “está aí o embrião dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como dos procedimentos de avaliação nacional”.

Uma das principais justificativas para a mudança no currículo do ensino fundamental e médio segundo os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais fundamenta-se na necessidade de adaptação às mudanças tecnológicas e às novas formas de organização do trabalho, seja na base produtiva ou em outras áreas, como o setor de serviços. A orientação é claramente a adequação da escola às mudanças na esfera econômica. É o que Silva (2008, p. 117) chama de “determinismo tecnológico” desta reforma educacional, que

circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe a formação para o *mercado* de trabalho, insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que se confunde com os anseios de observância à lógica mercantil (SILVA, 2008, p. 117; grifo da autora).

A noção de competências permeia os documentos normativos da reforma educacional, deixando clara uma perspectiva de adequação da formação às transformações na área da produção e do trabalho. O currículo volta-se para o desenvolvimento de competências que contribuam na formação de indivíduos mais competitivos e capazes de continuar se qualificando e requalificando sempre que necessário para garantir sua empregabilidade num mercado de trabalho cada vez mais instável e desregulado (CASTEL, 2009).

⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

⁵ Fundação das Nações Unidas para a infância.

⁶ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

As reformas educacionais promovidas pelo Estado são reforçadas pelo discurso do setor empresarial brasileiro, não apenas para a educação profissional, mas também para a educação básica. Tomemos uma pesquisa em particular para verificarmos as propostas do empresariado industrial brasileiro para a educação básica. No artigo “Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros”, Alessandro de Melo (2009) analisa o documento Educação Básica e Formação Profissional (EBFP)⁷, discutindo os princípios e as propostas do empresariado brasileiro em relação à educação básica e profissional. O primeiro aspecto a ressaltar é a tentativa dos empresários em diluir as contradições de classe:

Os motivos que levam a burguesia industrial a afirmar a superação da contradição essencial entre capital e trabalho assentam-se sobre os seguintes pilares: a ascensão das subjetividades, o novo modelo de gestão do trabalho e a conseqüente qualificação e diminuição da distância entre o fazer e o pensar (MELO, 2009, p. 896).

A educação básica e a formação profissional, segundo os empresários, devem corresponder a um novo perfil de trabalhador “que não se compromete como elemento de classe, mas apenas consigo mesmo e com a empresa” (MELO, 2009, p. 897). A formação proposta está voltada para a adaptação às novas formas de organização do trabalho, enfatizando as competências e habilidades a serem adquiridas para este fim.

O autor destaca as três competências básicas apontadas no documento para a constituição de um trabalhador “flexível” e adaptado às novas demandas do trabalho: elaboração crítica “no sentido de que os trabalhadores precisam se apropriar de processos teóricos, abstratos, que estão no cerne das máquinas microeletrônicas”, independência na gestão da própria carreira e empreendedorismo como capacidade de organizar o próprio trabalho (MELO, 2009, p. 900).

Derivados destas competências, o documento destaca três conjuntos de habilidades a serem desenvolvidas pelos trabalhadores: habilidades básicas, específicas e de gestão. O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), adotado no governo FHC na década de 1990, adotou tais habilidades como diretrizes.

É importante enfatizar que os pontos levantados acima demonstram, sobretudo, que a burguesia industrial brasileira possui um projeto educacional para a educação básica e profissional, identificado com a chamada pedagogia das competências e voltado para a formação de uma força de trabalho adaptada às novas demandas do capital.

Considerações finais

A educação e a formação profissional são hoje consideradas como questões centrais, pelas quais se busca conferir os conhecimentos necessários aos trabalhadores e trabalhadoras se adaptarem às transformações técnicas e organizacionais que ocorrem permanentemente no mundo do trabalho. Além do conhecimento técnico, atributos subjetivos são exigidos dos trabalhadores para a realização de suas atividades profissionais (RAMOS, 2006). Neste campo a noção de competência se afirma não apenas como uma idéia, mas como um fenômeno concreto.

⁷ Documento produzido na 6ª Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, realizada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), em 1993.

No marco da competência, reconfigura-se a dimensão ético-política da profissão, mediante a ascensão da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica. Sob as novas relações de produção haveria, então, a tendência de se configurar uma profissionalidade de tipo liberal. Esta se baseia no princípio da adaptabilidade individual do sujeito às mudanças sócio-econômicas do capitalismo tardio (RAMOS, 2006, p. 284).

Esta autora conclui que a noção de competência está situada numa dimensão de convergência entre a Teoria Interacionista da formação do indivíduo e a Teoria Funcionalista da estrutura social.

A primeira demonstra que, sob uma determinada concepção de homem – a naturalista – a competência torna-se característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea. A segunda situa a competência como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social, à medida que o funcionamento desta última ocorre muito mais por seqüência de eventos do que por seqüência de fatos previsíveis (RAMOS, 2006, p. 291-292).

A reforma educacional implementada no Brasil na década de 1990 toma a idéia de desenvolvimento de competências como referência para a educação básica. Silva (2008) afirma que apesar da existência de uma ambiguidade terminológica da noção de competências nos textos oficiais desta reforma, a proposta dissemina uma concepção instrumental da educação, adequada às recentes demandas para o trabalho originadas através da reestruturação produtiva do capital.

Para Kuenzer (2005, p. 91) existe uma “nova forma de dualidade estrutural enquanto objetivação das novas relações entre educação e trabalho”, representada através dos termos “exclusão includente” e “inclusão excludente”. Entenda-se por “exclusão includente” os processos de inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho, mas de forma precária, sem determinados direitos sociais referentes ao mercado formal (descanso semanal remunerado, férias, 13º salário, seguro desemprego etc.). Nas palavras de Kuenzer (2005, p. 92):

São identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado.

Nota-se que estas estratégias correspondem aos processos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, levados a cabo por políticas neoliberais caracteristicamente marcadas pela desregulamentação do mercado de trabalho, desobrigação do Estado em relação aos direitos sociais e valorização do capital. Os trabalhadores incluídos neste mundo do trabalho estão excluídos de mecanismos de proteção social.

Quanto ao que a autora se refere como “inclusão excludente”, trata-se das estratégias de inclusão na educação escolar, mas que não correspondem efetivamente às necessidades de

qualificação para as novas exigências/necessidades do mundo do trabalho e nem mesmo correspondem a uma concepção crítica e contestadora da ordem do capital.

Depreende-se destas análises que as novas formas de gestão e organização do trabalho acarretam consequências no campo educacional caracterizadas por mudanças nos processos de formação e qualificação. Estas mudanças não ocorrem apenas nos cursos profissionalizantes, mas na educação em geral. A noção de competências no plano educativo e de empregabilidade no plano do trabalho são as principais expressões destas transformações. A precarização nas relações de trabalho vem acompanhada também de uma correspondente precarização da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G. et al. *Trabalho e educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 2009.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETI, C., ZIBAS, D.M.L., MADEIRA, F.R., FRANCO, M.L. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

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

MELO, Alessandro. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 893-915, out. 2009.

_____. A redução ontológica do homem à máquina em Marx: subsídios ao debate contemporâneo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 25, n. 02, p. 153-154, ago. 2009.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com a educação. In: MACHADO, L. R. de S. et al. *Trabalho e educação*, 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994. (Coletânea C.B.E.) p. 59-68.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.