

Aline Nomeriano Morato

**O MODELO DA COMPETÊNCIA E A
EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR: UMA ANÁLISE
À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA**

Maceió, Julho de 2005.

ALINE NOMERIANO MORATO

**O MODELO DA COMPETÊNCIA E A
EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR: UMA ANÁLISE
À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Edna de Lima Bertoldo.

MACEIÓ

2005

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Cláudio César Temóteo Galvino

M6831m Morato, Aline Nomeriano.
O modelo da competência e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana. / Aline Nomeriano Morato. – 2005.
126 f.

Orientadora: Maria Edna de Lima Bertoldo
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2005.

Bibliografia: f. 121-126.

1. Competência. 2. Educação do trabalhador. 3. Ontologia marxiana. 4. Capital. 5. Política. I. Título.

CDU: 37

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Edna de Lima Bertoldo

Universidade Federal de Alagoas

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Belmira Rita da Costa Magalhães

Universidade Federal de Alagoas

Examinadora

Prof.^a Pós-Doutora Susana Vasconcelos Jimenez

Universidade Estadual do Ceará

Examinadora

Dedico esta Dissertação a meus pais e aos demais colegas que comigo formaram a segunda turma de Mestrado em Educação Brasileira da UFAL.

A todos os professores que muito lutaram pela implantação do curso e, principalmente, àqueles que nos ministraram aulas.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** e a meus pais, **Uedison Nomeriano** e **Maria José**, por tudo que representam para mim.

À Professora **Edna Bertoldo**, pela paciência, dedicação e competência na orientação desta difícil tarefa

Às Professoras **Belmira Magalhães** e **Susana Jimenez** pela leitura atenciosa deste trabalho e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Ao Professor **Ivo Tonet**, por ser minha grande referência intelectual e por todo seu apoio e incentivo.

Ao professor **Uedison Nomeriano**, meu pai, pela revisão semântico-gramatical desta dissertação.

Aos meus companheiros de curso mais que especiais, **Luciano Accioly** e **Talvanes Eugênio**, pelos inesquecíveis momentos de leitura, estudo e planos para o futuro.

À **FAPEAL** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas, pelo financiamento desta pesquisa.

[...] Toda atividade educativa, teórica e prática, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão. Vale enfatizar: um mundo cidadão significaria a melhor forma política de reprodução da sociabilidade, mantendo, ao mesmo tempo, a desigualdade social. Por mais que aquele objetivo pareça difícil e sem viabilidade imediata, ele deve ser perseguido, incansavelmente, porque ele é o objetivo mais humanamente digno. (TONET, 2003, p. 45)

MORATO, Aline Nomeriano. *O modelo da competência e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana*. 2005. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar, à luz da ontologia marxiana, a proposta de educação do trabalhador fundada na noção de competência, a partir da formulação teórico-crítica da pesquisadora Marise Ramos. A análise desta problemática, com base nos fundamentos da perspectiva ontológico-marxiana, permitiu constatar que apesar de representar a perspectiva do trabalho, sua elaboração crítica não ultrapassa a lógica do capital. A referida abordagem não apresenta uma crítica radical às atuais relações entre trabalho e educação, não avançando no sentido de apontar reais possibilidades de superação desses problemas fora da esfera do capital. A perspectiva apresentada pela pesquisadora indica o âmbito da política como caminho para a resolução das questões referentes à educação do trabalhador. Ao encarar o fenômeno da noção de competência como problema ético-político, Ramos passa a ter a política como fim, seguindo o mesmo caminho de alguns educadores que articulam educação e cidadania. Articulação essa, que embora pretenda apontar para além do sistema capitalista, não consegue ultrapassar os limites impostos por ele. Para a perspectiva da centralidade ontológica do trabalho, a resolução dos problemas decorrentes da sociabilidade capitalista - entre eles está a relação trabalho e educação - apenas pode ser buscada na base econômica da sociedade, que tem uma determinação ontológica (não mecânica) sobre a política, através da superação da contradição entre capital e trabalho, seguida da própria dissolução do capital.

Palavras-chave: competência, ontologia, marxiana, educação, trabalhador, capital, política.

MORATO, Aline Nomeriano. *The model of the competence and the worker's education: an analysis to the light of the ontology marxiana*. 2005. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze, to the light of the ontology *marxiana*, the proposal of the worker's education founded in the competence notion, starting from researcher Marise Ramos' theoretical-critical formulation. The analysis of this problem, with base in the foundations of the perspective ontological-*marxiana*, allowed to verify that in spite of representing the perspective of the work, her critical elaboration doesn't cross the logic of the main. Referred her approach doesn't present a thorough critic to the current relationships between work and education, not moving forward out in the sense of pointing real possibilities to exceed of those problems of the sphere of the main. The perspective presented by the researcher indicates the extent of the politics as road for the resolution of the subjects regarding the worker's education. When facing the phenomenon of the competence notion as ethical-political problem, Ramos starts to have the politics as end, following the same road of some educations that articulate education and citizenship. Articulation that, that although it intends to appear for besides the system capitalist, it doesn't get to cross the limits imposed by him. For the perspective of the centralization ontological of the work, the resolution of the current problems of the sociability of the main – among them it is the relationship work and education – it can only be looked for in the sphere of the economy, that has a determination ontological (no mechanics) on the politics, through the to exceed of the contradiction between main and work, following by the own dissolution of the main.

Key-words: competence, ontology, *marxiana*, education, worker, main, political.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL	28
1.1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E LÓGICA DO CAPITAL: UMA ANÁLISE SOB O PONTO DE VISTA DA ONTOLOGIA MARXIANA.....	29
1.2 O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS NOVAS FORMAS DE CONTROLE DO TRABALHO: DA ACUMULAÇÃO FORDISTA À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL.....	39
1.3 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DO DEBATE ACERCA DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL.....	49
2. A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR FUNDADA NA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA	55
2.1 DA ABORDAGEM CONCEITUAL À EMERGÊNCIA DO MODELO DA COMPETÊNCIA.....	55
2.2 DO TRABALHADOR QUALIFICADO AO TRABALHADOR COMPETENTE: A EDUCAÇÃO A SERVIÇO DAS NECESSIDADES DO CAPITAL EM CRISE.....	62
2.3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMO BASE DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA.....	70
3. O MODELO DA COMPETÊNCIA: ALCANCES E LIMITES DA CRÍTICA FUNDAMENTADA NA PERSPECTIVA DO TRABALHO	85
3.1 O MODELO DA COMPETÊNCIA SOB O CRIVO DA CRÍTICA: REVISÃO SELECIONADA DA LITERATURA NA ÁREA DE TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	85
3.2 DA CENTRALIDADE DA POLÍTICA À REAFIRMAÇÃO DA CENTRALIDADE DO TRABALHO: SUPERANDO OS LIMITES DA CRÍTICA PRODUZIDA EM TORNO DA COMPETÊNCIA.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123

INTRODUÇÃO

A presente investigação situa-se na área de trabalho e educação, estando relacionada à nossa participação como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação, vinculado ao programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal de Alagoas.

O referido grupo¹ integra a Linha de Pesquisa do Mestrado em Educação “História e Política da Educação”. A linha teórica fundamental que vem subsidiando nossas pesquisas é a marxiana, em que procuramos resgatar as principais categorias da teoria social de Marx, objetivando uma compreensão mais aprofundada da educação e sua relação com o trabalho e a sociedade, no contexto do mundo atual.

O eixo temático desta pesquisa insere-se no próprio debate teórico sobre questões ligadas à relação entre trabalho e educação, tendo seu foco voltado para a Educação Profissional no Brasil.

O objeto desta investigação é o exame teórico-crítico do modelo da competência como proposta hegemônica de educação do trabalhador. Realizaremos o exame crítico da leitura acerca do modelo da competência efetuado, digamos assim, pelos autores que se declaram afinados com a perspectiva do trabalho, no plano nacional. Para tanto, tomaremos como representação suficientemente ilustrativa dessas leituras, o ponto de vista e as bases argumentativas de Marise Ramos.

¹ Reconhecido no CNPq através do sistema Web Grupo, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação teve seu início em 2002, com a volta da Prof.^a Edna Bertoldo do Doutorado em Educação, realizado na UNESP – Marília/SP. De sua origem, aos dias atuais, o grupo soma um total de 15 pesquisadores nos diversos níveis de produção do conhecimento: TCC, Monitoria, PIBIC, Dissertação e Tese. Desde sua criação, o grupo tem estabelecido relações (diretas ou indiretas) com pesquisadores de vários GP's, seja internamente, com os vinculados ao Mestrado em Educação Brasileira do CEDU/UFAL, seja no contexto da UFAL (Mestrado em Sociologia) e, ainda, externamente, com outras instituições (IMO/UECE, UECE).

Nas duas últimas décadas, alguns pesquisadores têm contribuído muito para o avanço do debate teórico sobre questões referentes à relação trabalho e educação.

As discussões mais atuais, sobretudo a partir do final dos anos 90, por sua vez, têm se voltado em torno de um tema específico: *competências*. Além do próprio debate teórico, tais pesquisas abrangem outros eixos temáticos, a exemplo da legislação educacional e de políticas pedagógicas.

No âmbito deste debate, são muitas as questões tratadas, estando entre as principais, o chamado *Rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano*, expressão utilizada por Frigotto (2003) ao se referir ao atual momento da relação entre as políticas educacionais e as mudanças no mundo do trabalho.

Por essa razão, neste momento, a relação trabalho e educação no Brasil será situada delimitando-se o período que se estende da década de 60 à época atual, em função do retorno que a contemporaneidade de certa forma dá à *Teoria do Capital Humano*, vigente na referida década.

A partir dos anos sessentas, no campo da educação, estruturou-se no Brasil, a *Teoria do Capital Humano*, de origem norte-americana.² Trata-se de uma concepção mecanicista e economicista da política educacional, em que se dá, segundo Frigotto (1986, p. 19) uma “relação linear entre processo educativo escolar e processo produtivo”. Isto é, a escola como formadora de *capital humano*, estando apta a capacitar e a qualificar a força de trabalho.

A *Teoria do Capital Humano* subordinou a educação às necessidades de qualificação da mão-de-obra demandadas pelas novas exigências do capitalismo industrial.

² Com a publicação da obra de Theodore W. Schultz, *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Trad. de Marco Aurélio de Moura. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

Além de responder, ideologicamente, a essas aspirações, constituiu-se no referencial capaz de transformar a educação em determinante do desenvolvimento econômico.

Em 1961, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n.º 4.024, reconheceu a integração completa do Ensino Profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos.

Não obstante, como reflexo dos períodos brasileiros nacional-desenvolvimentistas (por volta de 1945) e, em seguida, o tecnocrático-militar (a partir de 1964), a educação continuou sendo concebida como um mecanismo de reprodução da força de trabalho, consolidando as relações de classe. Todas as políticas daquele momento estiveram voltadas para uma proposta educacional de “modernização conservadora”, onde era enfatizada a divisão social do trabalho, através de um sistema dual:³ uma educação para as elites (com o nível secundário/médio voltado a preparar os estudantes para o ensino superior) e outra para as massas (com um nível secundário/médio que não dava acesso ao ensino superior).

Em 1971, através da Lei nº 5.692, acontece a reforma do ensino fundamental e médio, instituindo a *profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário*, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário/médio e os cursos técnicos. A citada reforma pretendeu substituir a histórica dualidade, só que não obteve êxito.

O acesso ao ensino superior a todos que vinham do secundário/médio (independentemente do curso), somente foi garantido formalmente. Sem condições objetivas de transformar todo o ensino público do 2.º grau/nível médio, de acordo com a perspectiva de articulação entre formação geral e profissional, a Lei 5.692/71 foi sofrendo alterações até

³ Kuenzer, na sua obra *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*, tece considerações a respeito da difícil superação da dualidade estrutural em uma sociedade dividida e desigual.

voltar à velha dualidade, que na prática não havia sido eliminada.⁴ Aliás, como ressalta Neves (2000, p. 47):

A profissionalização compulsória do segundo grau de ensino, assegurada na Lei 5.692 de 1971, dada a precariedade das condições de sua implantação, possibilitou o acesso diferenciado ou impediu aos egressos da rede pública de ensino o acesso à educação superior.

A idéia de reformulação do ensino somente voltará a partir das mudanças técnico-organizativas introduzidas com a adoção do padrão capitalista de acumulação flexível, por meio da Reforma do Ensino Médio e Profissional, ocorrida na segunda metade dos anos 90, institucionalizadas pela LDB (Lei 9.394/96) e pelo Decreto Federal nº 2.208/97.

Os referidos documentos instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil. Na proposta, de acordo com Manfredi (2002),

[...] o ensino médio terá uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho, sem ser profissionalizante, preparando 'para a vida'; a Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independente da escolaridade. (p. 128-9)

O enfoque da reforma da educação profissionalizante sob a ótica do sistema de competências fornece, a partir da Resolução CNE/CEB n.º 04/99⁵,

um perfil profissional, [que] então, seria definido por três classes de competências: competências básicas – desenvolvidas na educação básica -, competências profissionais gerais – voltadas para o exercício de diversas atividades dentro de uma área profissional, independentemente da habilitação específica – e competências profissionais específicas, próprias de uma habilitação.⁶

⁴ A lei 5.692/71 representou uma estratégia governamental no sentido de conter a forte demanda por ensino superior das camadas médias da sociedade. Não obstante, o objetivo de atribuir ao ensino de 2.º grau/nível médio um caráter de profissionalização compulsória, desorganizou as escolas públicas de 2.º grau, não garantindo uma base sólida de conhecimentos gerais, nem o *status* de nível adequado à profissionalização. É acentuada, dessa forma, a própria crise de identidade característica desse nível de ensino.

⁵ Cf. BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de Nível Técnico.

⁶ RAMOS, M. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2001, p. 150.

Não por acaso, a referida reforma elege a competência como elemento central nos processos de formação profissional, sendo a possibilidade multivariada de uso da qualificação (capacidade de trabalho), segundo as novas necessidades do processo de acumulação capitalista flexível.

Percebe-se, então, o *rejuvenescimento*, como se refere Frigotto, da *Teoria do Capital Humano*, que “poderia também ser caracterizado pelas mesmas justificativas empresariais e governamentais que, no contexto da LDB 5.692/71, vincularam o desenvolvimento da nação ao fator educação” (DELUIZ, N.; SANTANA, M.; SOUZA, D., 1999, p. 65). A diferença é que não se trata mais de reclamar a ausência de industrialização e de qualificação da mão-de-obra, mas sim, de exigir a reindustrialização do país e a requalificação de nossos trabalhadores, exigência essa revestida de um caráter “humanista”, isto é, “preocupado” com a “autonomia” do trabalhador.

Feita uma explanação muito geral sobre os caminhos percorridos pela relação trabalho e educação no Brasil nas últimas décadas, abordaremos, a seguir, a problemática sob investigação, os procedimentos metodológicos e a orientação teórico-metodológica – em momentos distintos, apenas por uma questão de didática.

O Problema

Como afirmamos no início, o objeto dessa investigação é a análise do modelo das competências, a partir das recentes formulações críticas - de Marise Ramos - acerca do referido modelo.

Dois grandes propósitos determinam a importância dessa pesquisa, bem como impulsionam sua realização. Primeiramente, a possibilidade de contribuir para o debate teórico em torno das pesquisas na área de trabalho e educação. Depois, pela própria

necessidade de apreensão dos limites que envolvem as recentes elaborações teórico-críticas acerca do modelo das competências, no que concerne à educação do trabalhador.

Até os anos setentas, a educação do trabalhador aparecia como modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização: o que baseava as agências formadoras de qualificação profissional era a combinação entre destreza e rapidez, repetição e memorização de tarefas. Como ressalta Kuenzer (2002), nos cursos de Formação Profissional, os conteúdos eram selecionados a partir das tarefas típicas de cada ocupação, para atender as demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica.

No taylorismo-fordismo,⁷ a produção em série significava, além do consumo em massa, um novo sistema de produção da força de trabalho, e, acima de tudo, uma nova política de controle e gerência do trabalho. Esse tipo de método obrigava o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à obtenção de alta produtividade, a um ritmo intenso de trabalho desqualificado e puramente rotinizado (atividades simples e repetitivas), com a utilização de mulheres e crianças na produção e com a perda total do controle do trabalhador sobre o processo produtivo.

A partir do início dos anos setentas, inicia-se a crise do modelo fordista. Com o excesso da capacidade de produção fabril e o aumento do preço da força de trabalho, dar-se a queda da taxa de lucro. O processo de reestruturação produtiva que vem como alternativa à crise do modelo taylorista-fordista, em favor do novo padrão flexível de acumulação

⁷ Gounet faz uma discussão interessante a respeito, incluindo também as especificidades do toyotismo. Cf. *Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel*. Boitempo, 2002.

capitalista, provocou profundas mudanças no mundo do trabalho⁸ (especialmente a partir dos anos oitentas).

Diante das transformações ocorridas no mundo do trabalho, a educação não poderia deixar de ser profundamente afetada. E um dos reflexos dessa crise na educação está no fato do capital considerá-la, da forma como se apresenta, como inadequada frente às necessidades das novas relações sociais. Portanto, assim como muda a forma de acumular de acordo com suas estratégias de superação das crises, o capital também vem adequando a educação às exigências do novo padrão de produção, que requer um outro tipo de formação, ou seja, uma formação polivalente, onde o trabalhador seja capaz de realizar diversas funções, com dinamismo, empreendedorismo, espírito de iniciativa e alta qualificação técnica.

Nos anos noventas, a literatura marxista⁹ produzida na área de trabalho e educação começa a focar em suas pesquisas os efeitos causados na educação, em função das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Desenvolvem-se, dessa forma, estudos – permeados de um caráter crítico - voltados para as novas exigências que são postas ao trabalhador pelo processo de reestruturação produtiva, tais como, qualificação, requalificação, competência, polivalência, flexibilidade, empregabilidade. Do conjunto de questões ligadas à relação trabalho e educação, elegemos, para fins deste estudo, a noção de competências.

Nesta pesquisa, vamos voltar nossa atenção para as análises da pesquisadora em educação, Marise Ramos¹⁰.

⁸ Sobre o processo de reestruturação produtiva e as transformações no mundo do trabalho, ver Antunes em suas obras *Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* e *Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*.

⁹ Temos também nesse momento, a introdução, na área, da Teoria Crítica, representada pela Escola de Frankfurt, a partir da divulgação das idéias de Habermas. Esta escola tem como orientação filosófica a revisão das categorias do marxismo, sobretudo do trabalho.

¹⁰ Marise Nogueira Ramos é mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente, atua como vice-diretora de ensino da Escola Politécnica da Saúde de Joaquim Venâncio, Unidade Técnico-científica da Fundação Oswald Cruz, e como pesquisadora associada do Núcleo de estudos, documentos e dados sobre trabalho e educação (NEDDATE) da Faculdade de Educação da UFF. Professora adjunta da área

Os critérios de seleção de Marise Ramos para fins deste estudo estão relacionados, primeiramente, ao fato de se tratar de uma autora que adquiriu vasto conhecimento sobre a política de educação profissional do Brasil na última década. Depois, por se tratar de uma das pesquisadoras em educação que representam a perspectiva do trabalho.

Acácia Kuenzer e Lucília Machado são outras duas importantes pesquisadoras na área de trabalho e educação. Nos anos 80 e início da década de 90, a maior preocupação de Kuenzer¹¹ e Machado,¹² por exemplo, era fazer a crítica ao capital, buscando sua superação através da análise dos elementos fundamentais do marxismo. A partir do final dos anos noventas, a referida literatura¹³ volta-se para o estudo dos efeitos causados na educação, em função das mudanças introduzidas na relação entre capital e trabalho:

Surgem, assim, estudos voltados para as novas exigências que são postas, por exemplo, à questão da qualificação [hoje, da “competência”] visto que o novo reordenamento do processo produtivo passa a almejar um trabalhador polivalente e capaz de um domínio vasto de conhecimentos.¹⁴

Percebemos, porém, que tal mudança de enfoque nas pesquisas das referidas autoras veio acompanhada também de uma mudança de encaminhamento de seu objetivo maior – a construção de uma sociedade socialista. De acordo com a tese de Bertoldo, um outro caminho passa a ser percorrido nesse sentido. Ao mesmo tempo em que continuam a denunciar os problemas causados pelo capital, passam a almejar um outro horizonte de

de educação de jovens e adultos da UFRJ. Na década de 90, realizou estudos sobre a política de educação profissional no Brasil, tendo o ensino técnico como objeto central de suas pesquisas.

¹¹ Cf. KUENZER, A. *A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*, 1986.

¹² Cf. MACHADO, L. *Politecnia, escola unitária e trabalho*, 1991.

¹³ Cf. MACHADO, L. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, NETE-UFGM, n.º 4, 1998, p. 79-95; RAMOS, M. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n.º 80, set/2002, p. 405-427; KUENZER, A. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Educação e Linguagem**. UNESP, ano 6, n.º 8, p. 45-68, jul-dez. 2003.

¹⁴ BERTOLDO, M. E. de L. *A relação entre trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana* (Tese de Doutorado em Educação), Marília, 2002, p. 13.

resolução das questões: propostas de formação para a cidadania, de construção de um sistema socialista pela via democrática:

Ora, numa formação social cuja lógica é regida pela mercadoria, por mais que a humanidade lute pela extensão e ampliação dos seus direitos, estas se darão sempre a partir dos limites inerentes à própria natureza desta forma de sociabilidade, que é a capitalista. (BERTOLDO, op.cit., p. 23)

Confirmamos, então, a escolha de Ramos, para fins desta análise, pelo fato de ser uma autora que vem se consolidando cada vez mais na área de trabalho e educação no Brasil, especialmente no que se refere ao tema específico das *competências*. Podemos dizer que esta pesquisadora tornou-se referência no assunto, após ter publicado em 2001, o livro *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* Além disso, acreditamos que em suas análises também é bastante perceptível a presença de propostas de crítica ao capital que têm como base a centralidade da política.

De forma mais específica, Ramos tem denunciado o modelo da competência em suas proposições e sua produção representa uma crítica ao capital e ao modelo de educação do trabalhador vigente em tal sistema, como podemos observar no seguinte trecho da Introdução de *Pedagogia das Competências*:

Demonstramos os *limites da noção de competência* sob a perspectiva da formação humana, indicando a necessidade de ressignificá-la, coerentemente, como uma concepção de mundo que tenha a transformação da realidade da classe trabalhadora como projeto. (RAMOS, 2001, p. 23, grifo nosso)

Mas, seria possível *ressignificar* a noção de competência, no sentido de *transformar radicalmente a realidade dos trabalhadores*, no âmbito do capital?

O entendimento de Ramos acerca dos problemas sociais no contexto capitalista, é que estes se agravaram nos últimos anos, e, por isso, outras *políticas* precisam ser postas em prática com vistas à construção de uma sociedade e uma educação mais justas:

[...] por fim, que o horizonte educativo a ser perseguido deve ter a formação omnilateral dos indivíduos como propósito *ético-político* e deve construir-se como realidade na forma da Escola Unitária. (Ibid., p. 23, grifo nosso)

A nosso ver, não é através de um propósito *ético-político* que chegaremos à tão almejada formação “omnilateral” dos indivíduos inserida num horizonte educativo sob a forma da Escola Única.

Além do mais, assim como Menezes,¹⁵ também ressaltamos a distinção entre as concepções de escola unitária e politécnica defendida pelos socialistas e pela burguesia. A idéia de criação de um homem “omnilateral” somente pode fundar-se numa educação integral, que envolva *integralmente* a formação teórica e a prática e resulte na realização plena de cada indivíduo:

A realização desse projeto educativo supõe as condições para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, o que exige a transformação radical da sociedade capitalista, da propriedade privada, enquanto fundamento básico da *distribuição desigual do trabalho e de seus produtos* (p. 133, grifos da autora).

Enquanto a escola única for pensada do ponto de vista da pedagogia burguesa, nos limites do capital, nunca ultrapassará a idéia de uma educação apenas baseada no desenvolvimento de habilidades gerais para o trabalho.

Nesse sentido, o problema sob investigação é o seguinte: Quais os limites existentes nas recentes formulações teórico-críticas da pesquisadora Marise Ramos, acerca da atual proposta de educação do trabalhador fundada no modelo da competência?

¹⁵ MENEZES, A. M. D. *A proclamação da identidade de interesses entre capital e trabalho no campo da educação: por uma leitura na contra-ordem das posições dominantes*, 2004.

A nosso ver, a abordagem crítica, embora se contraponha ao modelo da competência, não apresenta uma crítica radical às atuais relações entre trabalho e educação, não avançando no sentido de apontar reais possibilidades de superação desses problemas fora da esfera do capital.¹⁶

A autora dessas formulações críticas credita um caráter político à questão referente à educação do trabalhador, e, por consequência, ao modelo da competência; compreende, assim, que a resolução dessas questões pode se dar no âmbito da política.¹⁷ A hipótese de nossa pesquisa insere-se, justamente, nessa perspectiva.

As referidas análises representam um avanço para o debate teórico na área de trabalho e educação. Não obstante, percebemos que a forma como Ramos encaminha suas críticas indica um direcionamento da resolução da questão para a centralidade da política.¹⁸ É como se os problemas referentes ao novo modelo de educação do trabalhador (fundado na noção de competência) pudessem ser efetivamente resolvidos no âmbito da política.

É fato que os trabalhadores têm conseguido muitos direitos sociais, políticos e econômicos esfera da política, mas é fato também que tais conquistas não têm sido suficientes para eliminar os problemas inerentes ao sistema do capital. Porque enquanto tivermos que *lutar* por nossos *direitos*, tais melhorias e benefícios serão apenas resultado de formas paleativas de encaminhar a questão.

¹⁶ O próprio Frigotto, ao tecer considerações a respeito da obra de Ramos na contra-capa do referido livro, afirma: “[...] mais do que isso, o leitor encontrará, também os elementos básicos que fundamentam *propostas educativas alternativas* para uma *sociedade* efetivamente *democrática e solidária*” (grifo nosso). Apesar de reconhecermos o grande e mais recente feito deste autor ao denunciar o momento das atuais relações entre trabalho e educação, como de *rejuvenescimento da teoria do capital humano*, discordamos de sua defesa a *propostas educativas alternativas* dentro da *democracia solidária*, pois ela caminha no mesmíssimo sentido das posições de Ramos, Kuenzer e Machado.

¹⁷ Como procuraremos explicitar no decorrer do nosso terceiro capítulo.

¹⁸ Ainda em sua Tese, Bertoldo tece importantes considerações acerca do deslocamento da centralidade ontológica do trabalho para a centralidade da política, a partir da análise das formulações teóricas de Nosella, Kuenzer, Machado e Frigotto, sobre a relação entre trabalho e educação. Tonet também oferece uma importante análise dos limites da emancipação política. Cf. TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. (Tese de Doutorado em Educação), Marília, 2001.

Pensar dentro dos limites da política é uma alternativa que acaba por ficar circunscrita ao âmbito do capital, justamente porque a política apenas pode contribuir para o processo de transformação social – esse é o seu limite. Ou seja, enquanto a política encontrar-se regida pelo sistema do capital, só terá forças para continuar minimizando os males produzidos por sua lógica contraditória.

Para entendermos os limites da instância política do Estado, podemos analisar, de forma geral, a concepção de Estado em Marx, partindo da realidade concreta do capitalismo.

De acordo com Marx, a gênese do Estado moderno é algo intrinsecamente relacionado ao modo de produção do capital, o qual aponta a participação dos cidadãos no espaço da política como a única possibilidade de uma vida genérica dos homens. Dessa forma, o Estado capitalista

[...] brota da natureza a-social desta vida civil, dessa propriedade privada, desse comércio, dessa indústria, dessa rapina recíproca das diferentes esferas civis [...]¹⁹

Na compreensão de Marx, o Estado moderno tem a função de complementar a viabilidade econômica, política e social da sociedade civil burguesa. Isto é, servir de instrumento para a reprodução dos interesses da classe dominante:

Com a emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular ao lado da sociedade civil e fora dela, mas este Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente.²⁰

¹⁹ MARX, K. Glosas críticas marginais ao artigo O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano. Tradução de Ivo Tonet. In: **Revista Praxis**, n. 95, Belo Horizonte: Projeto Joaquim de Oliveira, 1995, p. 80.

²⁰ MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

Relacionando a gênese e a função do Estado às (im)possibilidades dessa instância política, sanar os males sociais mais imanentes à produção do capital, Marx, ainda nas *Glosas críticas*, é bastante claro ao afirmar que a “[...] administração é a atividade organizadora do Estado.” (p. 80) Portanto, a função do Estado se limita a administrar, a gerir os problemas sociais, sendo possível apenas minimizá-los ou resolvê-los de forma provisória e superficial.

É justamente por pensar dentro dos limites da política que o intelecto político aponta circunstâncias externas da má administração, como o fundamento dos males sociais e não a sua verdadeira raiz:

Quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, quanto mais político é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do Estado, portanto no atual ordenamento da sociedade, do qual o Estado é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais. (p. 81)

E ao não-procurar o fundamento dos problemas sociais na essência do Estado, o intelecto político acaba por procurar essa raiz na falta de boa-vontade de seu adversário político, que se encontra no poder.

Também apoiado em Marx, ao abordar a concepção negativa da política, Chasin (1988) tece as seguintes considerações:

O Estado liberal é também entendido como uma concepção negativa do Estado porque sua característica é também a de não ter fins próprios. O Estado liberal não atende a fins dele, mas atende a fins da sociedade civil. Ele deve ser o guardião da sociedade civil. Então, neste sentido, ele não tem fim próprio [...] A concepção negativa da política é mostrar que a política não tem fins próprios, ou melhor, que os fins próprios da política não são fins universais. (p. 194)

Chasin chama a atenção para o fato de que o mal fundamental é o próprio Estado, independente das formas de Estado. Por esta razão, não adianta buscar a correção do mal numa outra forma de Estado, nem muito menos na tentativa de seu aperfeiçoamento.

Os procedimentos metodológicos

O processo investigativo consiste numa pesquisa teórica, que parte da perspectiva da ontologia marxiana.²¹ Para tanto, a pesquisa será fundamentada nos pressupostos teóricos de Marx e Lukács, apoiando-se nos estudos de Mészáros, um dos principais pensadores, que na atualidade se mantém adepto à referida perspectiva.

Além desses, nos apoiaremos em alguns autores que no Brasil seguem a ontologia marxiana, a exemplo de Antunes, Chasin, Lessa e Tonet. Do ponto de vista teórico da área de trabalho e educação, a pesquisa será baseada em Frigotto, Kuenzer, Machado e, especialmente, em Ramos, uma vez que suas análises estarão no centro da discussão de nosso objeto de estudo. Sobre a emergência do modelo da competência nos apoiaremos em Zarifian.

Ainda no que se refere às relações entre trabalho e educação, ressaltaremos um grupo de pesquisadores do Nordeste, que em seus estudos, se baseiam na perspectiva da ontologia marxiano-lukacsiana, entre eles, Bertoldo, Jimenez, Macário e Menezes. A seleção deste grupo de autores justifica-se pelo nosso reconhecimento do empenho em produzir críticas efetivamente radicais ao sistema do capital, tentando superar as críticas que defendem a via democrática para o socialismo.

Neste debate, categorias como trabalho, educação e competências, constituirão fundamentos e elementos-chave a serem trabalhados.

Além disso, realizaremos uma pesquisa documental, que abordará a atual legislação acerca da Educação Profissional, no que concerne a leis, decretos, pareceres e

²¹ O termo *marxiana* se refere à obra de Marx, já o termo *marxista* “forneceu a base para inúmeros desenvolvimentos (*as correntes marxistas*) que, no seio de um bloco teórico-cultural diferenciado (*a tradição marxista*), oferecem tratamentos complementares, alternativos e/ou excludentes para os problemas que se foram e vão colocando no mundo burguês e nas suas ultrapassagens revolucionárias”. Cf. NETTO, J. P. *O que é marxismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

resoluções: a Lei Federal n.º 9.394/96 (LDB), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 36 e 39 a 42; o Decreto Federal n.º 2.208/97, que regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB; a Portaria MEC n.º 646/97, que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da LDB e no Decreto Federal n.º 2.208/97; o Parecer CNE/CEB n.º 17/97, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional; o Parecer CNE/CEB n.º 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e a Resolução CNE/CEB n.º 04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

A orientação teórico-metodológica

A importância de fazer o caminho teórico-metodológico da ontologia do ser social, deve-se ao fato de acreditarmos que a perspectiva da ontologia marxiana contém elementos fundamentais para um maior entendimento da problemática do mundo atual. Começar o debate tomando como referência a categoria do trabalho em sua perspectiva ontológica, nos permitirá analisar a educação do trabalhador, hoje, fundamentada no modelo das competências, com um maior aprofundamento crítico.

Nesse sentido e de forma sintética, abordaremos, a partir de agora, o caminho metodológico instaurado por Marx. Este método²² inaugura um valioso avanço: a articulação entre *gnoseologia* e *ontologia*,²³ sendo esta, uma questão fundamental para a análise da relação entre trabalho e educação. Mas tal articulação apenas é realmente explicitada, se

²² Acerca do método dialético, cf. CHASIN, J. *Método dialético*. Mimeogr. s/d. 27 p.

²³ Gnoseologia: do grego *gnosis*: conhecimento e *logos*: teoria, ciência. Teoria do conhecimento que tem por objetivo buscar a origem, a natureza, o valor e os limites da faculdade de aprender; ontologia: do grego *ontos*: ser e *logos*: teoria, ciência. Estudo das categorias relativas ao ser. Cf. JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

tomarmos por base a distinção entre a velha ontologia (metafísica) e a marxiana, no tocante à relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento.²⁴

Segundo a perspectiva da ontologia metafísica (concepção greco-medieval fundamentada no empirismo), é o objeto que prevalece, estando nele a verdade, nos dados dos sentidos. A concepção de mundo é a-histórica, e o sujeito é pensado como um ser especulativo, passivo.

Na perspectiva gnoseológica (concepção moderna fundamentada pelo racionalismo), é o sujeito que prevalece, sendo a verdade construída por ele através da razão. A concepção de mundo é histórica, e o sujeito é pensado como um ser ativo. Contudo, essa historicidade é parcial e limitada, não conseguindo resolver o problema da dualidade entre objetividade e subjetividade. A preocupação que essa perspectiva traz é *como conhecer o objeto* e não *quem é o ser que conhece*.

Já na ontologia marxiana (fundamentada na centralidade ontológica do trabalho), subjetividade (sujeito) e objetividade (objeto) se determinam mutuamente, sendo suas concepções de mundo e de homem, radicalmente históricas, justamente, porque parte da condição histórico-concreta do homem efetivo e não do homem especulativo; do homem comum, no seu cotidiano, daquele que ‘trabalha’, e não do homem filosófico, intelectual, especialista.

O pensamento marxiano consegue superar ambas as concepções: a medieval (a qual ele recuperou e superou) e a moderna, resolvendo a questão da dualidade entre subjetividade e objetividade. E isso acontece quando ele descobre que o *trabalho* é o fundamento ontológico do ser social, sendo a *práxis*, a categoria central dessa análise. O

²⁴ Questão amplamente abordada por Tonet, em sua Tese de Doutorado. Cf. TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Marília, 2001.

processo de autoconstrução humana torn-se o fio condutor de sua construção teórica.

Portanto, percebemos que:

no campo da ontologia marxiana, não há uma negação da gnoseologia, mas esta é vista a partir do homem real, daquele que trabalha [...] Em síntese, é no objeto e não no sujeito que se encontra a concretude real, pois a perspectiva marxiana entende que a consciência é um produto do real e não o contrário (BERTOLDO, 2002, p. 21).

A centralidade da categoria do trabalho permite perceber que subjetividade e objetividade não se excluem. Do ponto de vista ontológico, não há irredutibilidade entre ambas as categorias, já que a consciência não é um mero reflexo da realidade objetiva. Há, portanto, uma determinação recíproca entre subjetividade/consciência e objetividade/real. É dessa forma que, para Marx, é possível conhecer o real como ele é em si mesmo, isto é, tratar da ‘coisa em si’.

Chasin, no seu texto *Método dialético*, demonstra que tratar da ‘coisa em si’, na dialética, consiste na possibilidade de o entendimento alcançar a integridade e a integralidade dos objetos postos para o conhecimento. Alcançar o todo do objeto, conhecê-lo no seu núcleo mais íntimo é uma possibilidade real do sujeito. Somente se conhece quando a totalidade do objeto é compreendida e apenas é objetivo o conhecimento da totalidade.

A relação essência e fenômeno também constitui um momento importante no processo do conhecimento. Para Marx, o fenômeno é aquilo que se manifesta de imediato, é uma das faces da essência. O real pode aparecer sob forma mistificada e somente a consciência plena é desmistificadora: ela desmistifica para superar o imediato e alcançar a concretude.²⁵

²⁵ O concreto é a totalidade, integralidade, este “em si” capturado pela lógica interna, íntima do objeto. Não uma lógica da consciência conferida ao objeto, mas a lógica do objeto capturada, reproduzida pela consciência. Cf. CHASIN, J. *Método dialético*. Mimeogr. s/d. 27 p.

Portanto, o caminho metodológico ontológico-marxiano parte da empiricidade caótica (do imediato/fenomênico), passando pela organização abstrata (na consciência), para chegar à concreção a partir do abstrato (o empírico para além das suas aparências).

Para Marx, essência e fenômeno também são duas categorias necessariamente históricas. No âmbito do ser social, não há contradição radical entre ambas, mas sim uma conjugação dialética, no sentido de que todo ser consiste numa unidade de essência e fenômeno. Muitas vezes, a essência corre o risco de confundir-se com uma de suas expressões fenomênicas. Por esta razão, é preciso que a subjetividade penetre “na estrutura interior do mundo fenomênico, de modo a apreender os processos de totalização em que reside a explicação das coisas” (MORAIS, 2004, p. 57).

O conhecimento, portanto, não é um mero reflexo do real na mente, sendo, antes de tudo, um confronto entre a subjetividade e o objeto. A inovação da perspectiva ontológico-marxiana consiste justamente na ênfase que dá ao desvelamento das contradições imanentes ao real representado pela sociabilidade capitalista, acenando com opções possíveis de superação dessa ordem social.

Enfim, somente tendo claro em que consiste o trabalho na sua dimensão ontológica – aspecto que trataremos no primeiro capítulo - poderemos dar conta de apreender dialeticamente, a realidade e ter uma melhor compreensão do papel da educação do trabalhador. Expressada a nossa orientação teórico-metodológica, apresentaremos a forma pela qual este trabalho foi organizado.

No Capítulo I, situaremos o fenômeno relativo à emergência da assim chamada pedagogia das competências no contexto da *reestruturação produtiva*, implementada pelo capital como tentativa de superação de sua crise estrutural. No Capítulo II,

indicaremos os elementos fundamentais constitutivos da proposta de formação do *trabalhador competente*, enfocando, com particularidade, o debate no âmbito da legislação educacional por meio da Reforma da Educação Profissional Brasileira.

No Capítulo III, exploraremos o debate crítico acerca do modelo da competência, tomando como referência o tratamento conferido ao tema por uma importante estudiosa das relações entre trabalho e educação, privilegiando, neste sentido, as análises desenvolvidas por Marise Ramos. Neste momento, realizaremos, por assim dizer, *a crítica da crítica*, tentando demonstrar que embora a autora não negue a centralidade do trabalho, acaba por deslocar sua crítica para a centralidade da política.

Por fim, nas nossas considerações finais, chamaremos a atenção para a necessidade de apontar a ruptura com a ordem do capital como condição de efetivação plena de uma educação emancipadora. Também ressaltaremos a importante e necessária continuidade de pesquisas²⁶ ligadas à linha teórico-metodológica da ontologia marxiana.

²⁶ No Brasil, em particular no Nordeste, está se consolidando um grupo de pesquisadores – em níveis diversos, da graduação ao doutorado - que caminha nessa direção, tendo como principais publicações: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. (Orgs) *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história..* Fortaleza: Brasil Tropical, 2004 e MENEZES, A. M. D. de.; FIGUEIREDO, F. F. (Org) *Trabalho, sociabilidade educação: uma crítica à ordem do capital.* Fortaleza: UFC, 2003. Também podemos citar outras produções importantes: BERTOLDO, E. Contribuição de Lukács para os estudos sobre trabalho e educação. **Educação**, n. 18, jun. 2003, Maceió, p. 119-135; MACÁRIO, E. Trabalho e reflexo: uma leitura de Leontiev e Lukács. **Educação**, n. 16, jun. 2002, Maceió, p. 77-98.

1. TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

O capitalismo, do final dos anos setentas aos dias atuais, vive uma profunda crise e uma época marcada por muitas transformações. Esse contexto de crise vem acompanhado pela introdução do padrão capitalista de acumulação flexível, vindo à tona mudanças técnico-organizativas no mundo da produção e do trabalho.

Paralelamente a esse processo de reestruturação produtiva do capital e de mudanças no mundo do trabalho, vem-se dando uma ampla discussão dos rumos tomados pela educação do trabalhador e, nesse sentido, uma questão passa a ser central no atual debate: a noção de competências.

O objetivo deste capítulo é oferecer uma melhor compreensão do contexto de modificações produtivas em que está sendo inserido o novo modelo de educação do trabalhador fundamentado na noção de competências. Contudo, antes de começarmos essa discussão, é de fundamental importância que esclareçamos a concepção de trabalho e educação em Marx. Acreditamos que a análise do referido modelo, com base na perspectiva da ontologia marxiana, nos permitirá uma maior compreensão da questão porque nos leva à gênese das categorias trabalho e educação.

Seguindo esse raciocínio, organizamos o presente capítulo partindo da compreensão de que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, sendo, portanto, a

base para os demais complexos sociais, a exemplo da educação e, de que a lógica do capital, leva, cada vez mais, à contradição entre capital e trabalho.

Num segundo momento, procuramos demonstrar as especificidades dos padrões capitalistas de acumulação fordista e flexível. No final do capítulo, partimos para o contexto brasileiro, nos detendo no debate teórico que se coloca a partir do processo de reestruturação produtiva ocorrido nas últimas décadas.

1.1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E LÓGICA DO CAPITAL: UMA ANÁLISE SOB O PONTO DE VISTA DA ONTOLOGIA MARXIANA

Para o início desta explanação, tentaremos esboçar a compreensão de Marx acerca da categoria do trabalho no seu sentido ontológico, ou seja, no seu aspecto mais amplo, na sua forma originária, como órgão do intercâmbio orgânico entre homem e natureza.

Sabemos o quanto é difícil não relacionarmos esta forma originária do trabalho com suas formas mais desenvolvidas, a exemplo do trabalho assalariado, mas é apenas desta maneira que poderemos compreender a natureza das demais categorias sociais, a exemplo da educação.

Marx parte do pressuposto de que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. O filósofo parte do processo de gênese do ser social e desenvolve sua tese central: a de que o trabalho é o elemento mediador responsável pela passagem do ser natural para o ser social.

Segundo o autor, o homem precisa, antes de tudo, satisfazer suas necessidades básicas (alimentar-se, beber, vestir-se etc) e o faz mediante o constante intercâmbio com a natureza. Marx também destaca a distinção entre o homem e o animal acreditando que a origem de tal diferença está na diversidade de suas atividades vitais:

O animal identifica-se imediatamente com sua atividade vital. Não se distingue dela. É a sua própria atividade. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital consciente. Ela não é uma determinação com a qual ele imediatamente coincide. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais. Só (sic) por esta razão é que ele é um ser genérico. Ou melhor, só (sic) é um ser consciente, quer dizer, a sua vida constitui para ele um objeto, porque é um ser genérico. Unicamente por isso é que a sua atividade surge como atividade livre.²⁷

As necessidades animais coincidem com a satisfação das necessidades imediatas, restritas, portanto, a um fazer biológico. O homem, ao contrário, além de reproduzir-se biológica e fisicamente, reproduz sobretudo, suas condições de existência – as características fundamentais do gênero humano.

Conforme Lukács, tanto o homem quanto o animal têm uma característica em comum: a vontade de satisfazer suas necessidades. O que vai distingui-los é o ato de trabalho, a posição teleológica, processo marcadamente cognitivo:

[...] uma vez que é, indubitavelmente, uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico o fato de que entre a necessidade e a satisfação imediata, seja introduzido o trabalho como elemento mediador.²⁸

Ainda de acordo com Lukács, a concepção fundada por Marx reconhece o homem como ser biológico (fato que aliás nunca poderá ser suprimido, já que numa ruptura total com a natureza, não haveria possibilidade alguma de, sequer, o homem existir) mas, sobretudo, seu caráter acentuadamente social, a partir do distanciamento entre natureza e sociedade (recoo das barreiras naturais). E, assim, constitui-se o trabalho como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social.

²⁷ MARX, K. *O capital*. Livro 1. Vol. I. 1996, p. 164-5.

²⁸ LUKÁCS, G. *Per una ontologia dell'essere sociale*. 1991, p. 27.

Sendo assim, a articulação entre homem e natureza tem por base o trabalho, que de acordo com Marx, “é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana.”²⁹

A dimensão ontológica do trabalho é expressada no dinâmico processo entre teleologia e causalidade. Entre os homens, a transformação da natureza é um processo que envolve a articulação entre a capacidade de idear (prévia-ideação) e a de objetivar (movimento de converter uma prévia-ideação em objeto). O homem é o único ser que transforma a necessidade em pergunta e escolhe uma forma para satisfazê-la. É dessa maneira que tanto a ação quanto seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática.

O trabalho é, portanto, uma síntese entre teleologia e causalidade (seus elementos essenciais), que mesmo sendo entre si, princípios heterogêneos, são possuidores de uma dinâmica indissociável. A primeira, na formulação do fim/objetivo e na concepção dos meios; a segunda, na realização do fim pretendido, a partir da natureza dos nexos causais do mundo objetivo, com suas leis próprias.

No *Capital*, Marx enfatiza o papel da atividade consciente na distinção entre o homem e o animal:

Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes, idealmente, na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (p. 202)

²⁹ MARX, op. cit., p. 208.

Observamos, que diferentemente do animal, o homem apropria-se da natureza como um ser capaz de estabelecer um objetivo e buscar os meios que tornem possível a sua objetivação: sua ação é dirigida por um fim e, ao mesmo tempo, pensa e busca as possibilidades de sua realização.

Mas, o trabalho não opera apenas em nível da transformação da natureza. Ao intervir na natureza, o homem transforma a si mesmo e a produção material de sua existência permite a construção de novas situações históricas, possuidoras, portanto, de uma dimensão social coletiva. Assim, o trabalho produz sempre o novo e cada vez mais para além das necessidades imediatas, e, por esse motivo, ele é a base a partir da qual se constrói a totalidade da realidade social.

Sendo assim, a partir do ato originário do trabalho, o homem surge, desenvolve-se e produz categorias cada vez mais sociais e complexas, a exemplo da linguagem, do direito, da ciência, da educação, da política, entre outras. Mas, é importante ressaltar que por maior que seja o desenvolvimento do ser social, a sua base ontológica fundamental continuará sendo o trabalho. Tais realidades – cada vez mais ricas em mediações – encontram-se relacionadas com o trabalho (seu fundamento) a partir de uma relação de relativa autonomia e dependência ontológica.³⁰

Tomando como referência o complexo social da educação, acerca de sua autonomia/dependência ontológica com a esfera fundante, vejamos o processo de gênese da relação entre trabalho e educação.

³⁰ “E isto quer dizer precisamente que os complexos que realizam e constituem a sociabilidade, recaem necessariamente sobre a base produtiva, e ao fim e ao cabo existem como mediação desta produção; mas, por outro lado, as interações que tais complexos estabelecem entre si é que criam e fornecem as condições para o desenvolvimento da própria base econômica [...] No caso da educação enquanto complexo social, claro fica que ela repousa sobre a base econômica e de alguma forma sofre determinações desta base, mas, ao mesmo tempo, constitui um complexo social específico que também medeia a realização econômica no seio da forma social vigente.” (MACÁRIO, 2003, p. 136)

Sendo o trabalho a protoforma do ser social, ou seja, o modelo de toda práxis social, assinalamos uma advertência de Lukács: “fora do trabalho (da práxis humana), não há qualquer teleologia [...] qualquer trabalho seria impossível se ele não fosse precedido de um tal por, que determine o processo em todas as suas fases.”³¹

Ora, se toda práxis social tem como modelo o trabalho, há na educação, a existência de uma mesma estrutura ontológica: a presença imprescindível dos elementos - teleologia e causalidade.

Contudo, mesmo reconhecendo essa base de identidade (ontológica) entre trabalho e educação, isso não quer dizer que a educação se reduza ao trabalho; ambas as categorias apresentam uma clara diferença no tocante ao momento da teleologia, como demonstra Bertoldo (2003):

A teleologia que impulsiona o ato do trabalho visa a transformação de objetos naturais em valores de uso [...] Nesse caso, o sujeito tem como prever (sic) se o processo de trabalho vai resultar numa objetivação [...] Ocorre, porém, que nem todas as prévias-ideações dos homens estão direcionadas para a transformação da natureza. Isto é, embora o trabalho seja a protoforma do ser social, e esse seja formado de teleologia e causalidade, nem todas as posições teleológicas dos homens visam a transformação de objetos naturais em valores de uso. E essa questão é fundamental para entender por que educação não é trabalho. (p. 128-130)

O que a pesquisadora chama a atenção é para o fato de que embora a capacidade do homem estabelecer objetivos seja inesgotável, isso não significa dizer que todas as suas prévias-ideações venham a se concretizar.

Mas, então, o que Lukács quis realmente dizer quando afirmou que “fora do trabalho (da práxis humana) não há qualquer teleologia?” (1981, p. 09)

³¹ LUKÁCS, op. cit., p. 09.

Voltando-nos, novamente, para a atividade educativa, percebemos que sendo o seu objetivo, a formação da subjetividade humana, não se pode ter a mesma certeza de concretização da prévia-ideação que se tem no caso do trabalho como categoria fundante. Isso porque a causalidade presente na atividade educativa (bem distinta da causalidade natural) é o próprio sujeito: trata-se de uma consciência atuando sobre outras consciências.

Para entender essa questão é imprescindível buscar no próprio Lukács a diferença que o autor estabelece entre o trabalho (originário) e as demais formas de atividades sociais:

Nesse sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos tendem a transformar alguns objetos naturais em valores de uso. Junto a isso, nas formas superiores e mais evoluídas da práxis social, destaca-se mais, acentuadamente, a ação sobre outros homens [uma consciência atuando sobre outras consciências], cujo objetivo é, em última instância – mas, somente, em última instância – mediar a produção de valores de uso [...]³²

Com essa afirmação, Lukács chama a atenção para o desenvolvimento de duas posições teleológicas no ser social: teleologia primária (transformação de objetos naturais em valores de uso) e teleologia secundária (mediação da produção desses valores de uso). Outra questão que fica clara é quanto à existência concomitante de uma relação de dependência e autonomia relativa entre o trabalho (categoria fundante) e o conjunto de atividades sociais fundadas a partir dessa base.³³

A relação entre trabalho e educação é, dessa forma, expressada no fato de a educação ter sua gênese no trabalho (teleologia primária), mas que apesar disso, sua atuação

³² Ibid., p. 35.

³³ “Encontramo-nos, enfim, no âmbito daquelas posições teleológicas que não pertencem à esfera econômica propriamente dita, mas de cuja existência esta depende para se manter e reproduzir [...] É o caso das atividades não econômicas, ‘organizadoras da sociedade’ que constituem a superestrutura social, particularmente a esfera jurídico-política, cujo conteúdo pode estar voltado tanto para a manutenção, quanto para o desenvolvimento ou destruição do *status quo*, mas cuja existência é determinada, através de múltiplas mediações, pelas necessidades postas pelo desenvolvimento material da sociedade.” (VAISMAN, 1989, p. 413-414)

dá-se no âmbito da teleologia secundária. Portanto, ambas as categorias – trabalho e educação – possuem funções específicas no processo de reprodução do ser social.

Apesar de possuírem a mesma estrutura ontológica - a síntese teleologia e causalidade - o que resulta numa relação de identidade entre ambas as categorias - trabalho e educação - cada uma delas possuindo suas especificidades.

Como já foi explicitado, enquanto o trabalho atua na teleologia primária (esfera da economia), a educação tem sua atuação na teleologia secundária. Isto é, enquanto no trabalho a teleologia que o impulsiona visa transformar objetos naturais em valores de uso, na educação, a teleologia serve para mediar a produção desses valores de usos. Referindo-se à teleologia secundária, Lukács afirma:

O objeto dessa finalidade secundária já não é um elemento da natureza, mas a consciência de um grupo; a posição do fim já não visa transformar diretamente um objeto natural, mas a fazer surgir uma posição teleológica que tenha, porém, como objetivo, alguns objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar estas intervenções por parte de outras pessoas.³⁴

Portanto, do ponto de vista ontológico, a educação não tem a função de transformar diretamente a natureza, e, por conseqüência, a realidade (isso é função do trabalho, da base econômica da sociedade). Trata-se de uma atividade que é necessária para o processo de objetivação do gênero humano e que tem sua origem no processo de autoconstrução humana – tem sua gênese no trabalho.

Como salienta Tonet, “esta distinção, aparentemente acadêmica, revela-se da maior importância quando referida à análise da sociedade capitalista e às funções que a educação desempenha nesta forma de sociabilidade.” (2001, p. 145)

³⁴ LUKÁCS, loc. cit.

Ainda, segundo Tonet, com a “complexificação” do ser social e a divisão da sociedade em classes, surgiu a necessidade de um setor que se ocupasse da organização do patrimônio comum apropriado pelos indivíduos, com o objetivo de que o controle permanecesse nas mãos das classes dominantes:

Assim, se foi constituindo o campo particular da educação [mas] foi apenas com o advento do capitalismo [...] que a educação ocupou um lugar todo especial. Isso porque ela passou a integrar cada vez mais, profundamente, o processo de produção [...] Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador. (2001, p. 147-8)

Numa sociedade de classes, o processo de apropriação do patrimônio humano - por parte dos indivíduos - é atravessado por antagonismos sociais e, por isso, é um todo heterogêneo, nunca neutro.³⁵ Como nesse tipo de sociedade – tomando, novamente, as palavras de Tonet - o interesse das classes dominantes é sempre o pólo determinante da estruturação da educação, qualquer proposta sempre terá um caráter muito limitado. Mas, para entendermos melhor essa questão, é preciso termos clareza sobre a lógica do capital.

Do ponto de vista da sociedade capitalista – marcada pela radical oposição entre capital e trabalho – uma das principais funções da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho:

[...] nesta forma de sociabilidade [a capitalista], a produção de mercadorias – não importa sob que forma concreta – é o momento fundamental, então, sim, seria razoável afirmar que a função hegemônica da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral.³⁶

³⁵ Por essa mesma razão, no campo da educação, surgem outras propostas, com outros valores e objetivos. Isso quer dizer que esse campo é também um espaço de luta, um palco de disputas entre concepções hegemônicas e contra-hegemônicas. Trataremos dessa questão, de forma mais clara, no terceiro capítulo.

³⁶ TONET, I. *Educação e concepções de sociedade*, 1998, p. 3-4. Disponível em: <http://geocities.com/ivotonet>

Numa sociedade produtora de mercadorias (cuja finalidade é a produção do capital), o trabalho excedente (produto da capacidade humana de produzir além das necessidades imediatas) é apropriado apenas por uma parcela dos indivíduos (os detentores do capital).

A lógica do capital³⁷ - que tem como fundamento a compra e venda da força de trabalho e como objetivo maior, a acumulação - leva à contradição entre capital e trabalho e à exploração do homem (que produz) pelo homem (proprietário), porque tudo o que é produzido tem como objetivo o *valor de troca*, o lucro, e não a satisfação das necessidades humanas - *valor de uso*.

Apoiado em Marx, Lessa (2002, p. 28) esclarece a distinção entre o trabalho como produtor de valor de troca (trabalho abstrato, característico da sociedade capitalista) e o trabalho como produtor de valor de uso (trabalho concreto, no seu aspecto originário mais amplo, no seu sentido ontológico):

[...] para Marx e Engels há uma clara distinção entre trabalho abstrato e trabalho [concreto]: o primeiro é uma atividade social mensurada pelo tempo de trabalho socialmente necessário e produtor de mais-valia. Corresponde à submissão dos homens ao mercado capitalista, forma social que nos transforma a todos em ‘coisas’ (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria. O trabalho [concreto], ao contrário, é a atividade de transformação do real pela qual o homem constrói, concomitantemente, a si próprio como indivíduo e a totalidade social da qual é partícipe. É, portanto, a categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens em níveis cada vez mais desenvolvidos de sociabilidade.

O que Marx chama a atenção é para o fato de que o valor de uso, na sociedade capitalista, apenas pode ser realizado mediante o valor de troca. Ou seja, tudo aquilo que o homem produz para satisfazer suas necessidades, transforma-se em mercadoria.

³⁷ Entendendo-se o capital como uma relação social de produção, uma relação de produção histórica e não como uma coisa material.

O que não significa dizer que esse valor de uso desapareça no capitalismo, mas, sim, que ele é submetido ao valor de troca, passando a ser a forma de realização alienada daquele valor de uso.

Para apreender o trabalho na sociedade moderna, é importante ressaltar essa forma alienada que assume o trabalho no modo de produção capitalista – o *trabalho assalariado* – tanto na relação do trabalho com o produto, quanto na relação daquele com sua própria atividade:

Analizamos o ato de alienação da atividade prática humana, o trabalho, segundo dois aspectos: 1) a relação do trabalhador com o produto do trabalho como a um objeto estranho que o domina [...]; 2) A relação do trabalho com o ato da produção, dentro do trabalho. Tal relação é a relação do trabalhador com a própria atividade, assim, como com alguma coisa estranha, que não lhe pertence [...] (MARX, 2002, p. 115, grifos do autor)

No capitalismo, a própria força de trabalho se transforma em uma mercadoria qualquer, que se compra e se vende no mercado, e, que por essa razão, passa a pertencer a quem a compra.

O sistema capitalista sempre teve como objetivos principais, ao longo de sua história, a acumulação do capital e a sua própria reprodução enquanto sistema. As formas pelas quais conseguiu isso, é que mudam de acordo com seus momentos históricos de crise.

Uma dessas importantes fases dá-se na acumulação taylorista-fordista. Assim, pode-se dizer que a referida acumulação se desenvolve com o *capitalismo concorrencial*, solidificando-se com o *capitalismo monopolista*. O capitalismo concorrencial funcionou como regime econômico de sustentação da primeira fase da Revolução Industrial (do final do século XVIII ao final do século XIX).

Do ponto de vista ideológico, essa fase baseou-se nas convicções da doutrina liberal. Entre estas convicções destacava-se que a eficiência econômica somente

poderia alcançar sua plenitude com o livre mercado. Essa convicção explica inclusive porque os pensadores liberais³⁸ propunham, a qualquer custo, a minimização da interferência do Estado na economia, muito bem representada na idéia da “mão-invisível” do mercado, de Adam Smith, um dos mais conhecidos liberais do século XVIII.

O referido período corresponde a um primeiro grande momento do processo histórico de concentração de capital, onde o Estado se ocupava de funções mínimas, entre elas, estava a manutenção da ordem e da paz. Também caberia, ao Estado, a garantia da propriedade privada, assim como do ambiente político-econômico e social amplo para a acumulação capitalista. Sua emergência caracteriza a complementariedade do sistema do capital sob a forma de estrutura de comando político indispensável. O mercado, por sua vez, conduzia uma economia nacional, composta por pequenas empresas (geridas por grandes famílias), com vários capitalistas, em ramos de negócio distintos, concorrendo entre si.

1.2 O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS NOVAS FORMAS DE CONTROLE DO TRABALHO: DA ACUMULAÇÃO FORDISTA À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

A formação de poderosos conglomerados econômicos nos países industrializados, que levou a uma crescente concentração de capital, deu lugar à constituição de monopólios. O capitalismo monopolista foi implantado no âmbito de uma contradição econômica do regime capitalista: a grande concentração de capital nas mãos de algumas empresas, que acabaram controlando a produção e a oferta de diversos bens e serviços.

³⁸ Os pensadores liberais – entre os quais se destaca o escocês Adam Smith e sua obra *A riqueza das nações* – argumentavam que o mais importante fator de reprodução do capital era o trabalho. Esses pensadores defendiam a idéia de que o Estado não deveria interferir nas formas de mercado, segundo eles as únicas capazes de maximizar a eficiência de uma economia. As suas idéias podem ser traduzidas por uma frase que é ainda hoje uma das mais expressivas “bandeiras” liberais: *laissez faire, laissez passer* (deixe fazer, deixe passar).

Assim, nessa nova etapa do capitalismo, o controle da produção de bens e serviços deixou de ser um processo pulverizado e centralizou-se nas mãos de grandes empresas, estruturadas, geralmente, sob a forma de sociedades anônimas. Com relação à periodização, Braverman em *Trabalho e Capital Monopolista*, lembra:

O capital monopolista teve início nas últimas duas décadas do século XIX. Foi então que a concentração e centralização do capital, sob a forma dos primeiros trustes, cartéis e outras formas de combinação, começaram a firmar-se [...] (1987, p. 215)

Em geral, esses conglomerados econômicos assumiam a forma de trustes (empresas que detêm ou monopolizam, isoladamente, grande parte da produção e do mercado de determinado produto) e cartéis (grupos de empresas unidas por acordos, que detêm em conjunto grande parte da produção e do mercado de determinado produto). Isso implicava o fim do livre comércio nos moldes propostos pelo liberalismo clássico.

A crise econômica que eclodiu, em 1929, nos Estados Unidos, com reflexos em todo o mundo, contribuiu ainda mais para o enfraquecimento dos princípios ideológicos do livre mercado. Ela deixou transparecer que o livre mercado não era capaz de evitar distorções muito graves. Esses fatos reforçaram as posições ideológicas que defendiam - no âmbito do capitalismo - a interferência do Estado na economia em diversas situações. Nesse caso, se incluía (como veremos mais adiante) o *Estado de bem-estar social* (consolidado no pós-45).

No capitalismo monopolista o mercado já se encontrava internacionalizado e o Estado, por sua vez, foi ampliado. O destaque das suas funções econômicas estava na reprodução ampliada da força de trabalho, através do processo de qualificação da mão-de-obra (prepará-la para o mercado de trabalho) e do papel do trabalhador enquanto consumidor

(em nome da idéia de “competitividade saudável”), além de toda uma série de ações em campos tais como: habitação, saúde, transportes e assistência social.

Segundo o filósofo marxista anglo-húngaro I. Mészáros,³⁹ a divisão da sociedade em classes sociais irreconciliavelmente opostas (capitalistas x trabalhadores), determinou um complicado sistema de divisão social hierárquica do trabalho, por função. O sistema de capital sempre significará a extração máxima do trabalho excedente dos produtores, e, para tanto, é imprescindível que as funções de produção (execução) e controle (gestão) do processo de trabalho estejam radicalmente separadas. Essa divisão também é apresentada como justificativa ideológica da ordem vigente, de forma que a condição de sujeição do trabalho em relação ao capital, seja considerada como “natural”.

Além da oposição produção/controle, uma outra contradição inerente ao capital, está presente na relação produção/consumo. O consumo não ocupa um lugar determinante no conjunto do ciclo de reprodução do capital; agora, é a produção que o determina. Sobre a relação entre produção/consumo, Mészáros faz a seguinte colocação:

É, portanto, extremamente problemático afirmar que, ultrapassado certo ponto na história do ‘capitalismo avançado’, esse processo – intrínseco ao avanço produtivo em geral – seja, completamente, *revertido* da mais intrigante forma: em que a *sociedade dos descartáveis* encontre equilíbrio entre produção e consumo, necessário para a sua contínua reprodução, somente se ela puder *consumir*, artificialmente, e em grande velocidade (isto é, descartar prematuramente) imensas quantidades de mercadorias que anteriormente pertenciam à categoria de bens relativamente *duráveis*. Desse modo, a sociedade mantém-se como um sistema produtivo manipulando até mesmo a aquisição dos chamados *bens de consumo duráveis* que necessariamente são lançados ao lixo (ou enviados a gigantescos ferros-velhos, como os ‘cemitérios de automóveis’ etc) muito antes de esgotada sua vida útil.⁴⁰ (grifos do autor)

Ou seja, o que existe é a sobreposição das “necessidades da produção” às necessidades humanas, a mais desumana negação da satisfação das necessidades reais em

³⁹ Cf. MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. 2002.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 109.

nome de um absurdo consumismo (forçado, manipulado), reflexo de “apetites” artificiais, projetando a imagem de uma “soberania do consumidor”. Nesses dois níveis de problema, constata-se o que Mézáros chama de *defeitos estruturais* do capital: antagonismos que não podem ser eliminados, justamente porque são estruturais, a não ser pela eliminação da raiz do problema – a propriedade privada dos meios de produção.

O autor também chama a atenção para o fato da acumulação de capital não está diretamente dependente do consumo dos trabalhadores supérfluos. Por meio da produção descartável, o capital encaminha a contradição de ter que excluir do mercado de trabalho uma grande massa de trabalhadores, ao mesmo tempo em que necessita do consumidor.

O sistema de capital, que é orientado para a expansão e movido pela acumulação, não admite restrições e limites impostos ao curso de sua trajetória; apenas aceita ajustes, mudanças provisórias, que não impeçam essa lógica expansiva. As contradições que lhe são inerentes sempre foram deslocadas, nunca superadas, principalmente durante sua fase de forte expansão. Só que atualmente, as contradições não estão mais sendo deslocadas, pelo contrário, estão sendo acentuadas. Ao longo de políticas colonialistas, imperialistas e neocolonialistas, tal lógica começa a esbarrar nos limites do mercado consumidor, do próprio esgotamento de continentes a explorar, e, principalmente, do desemprego crônico.

Tal sistema de capital global atinge, hoje, seu ponto contraditório mais alto de maturação e saturação, e ao invés de crises cíclicas (como a mais conhecida ocorrida em 1929, com a quebra da Bolsa de Nova Iorque e em 1973, com a crise do petróleo), o que se tem é um aprofundamento da crise estrutural do capital. Na visão do autor de *Para além do capital*, o que torna essa crise diferente de todas as demais, é justamente a substituição do trabalho vivo por máquinas, como nunca visto antes. O desemprego crescente é o limite

estrutural absoluto da expansão do capital, manifestado na transposição do tradicional exército de reserva numa maciça força de trabalho supérflua, descartável.

Conforme Mészáros, a incontrolabilidade e a autodestruição são características intrínsecas à forma de capital, o que leva a estar em questão sua própria viabilidade enquanto sistema. Na transição do Feudalismo para o Capitalismo, tal incontrolabilidade serviu para assegurar a vitória do capital, que estava subordinado ao sistema feudal. Antes, essa característica interna do capital, conseguia com sucesso, superar todos os obstáculos surgidos. Hoje, diferentemente, com o acirramento da crise estrutural, suas implicações não são nada animadoras para o próprio capital. A incontrolabilidade, que tanto o empurrou para o desenvolvimento de suas forças produtivas, hoje, determina o esgotamento de seu sistema.

É mesmo na acumulação taylorista-fordista (inserida no capitalismo monopolista) que encontramos a fase capitalista onde ficou mais perceptível a separação entre produção e controle, conforme Gounet:

Antes de mais nada [o fordismo é] uma nova organização do trabalho apoiada em dois elementos: o taylorismo e a mecanização. O taylorismo, denominado organização científica do trabalho na época de seu aparecimento, no início do século XX, é um movimento de racionalização do trabalho baseado na separação cada vez mais nítida entre os responsáveis pela concepção e organização da produção (engenheiros e técnicos) e, de outro lado, seus executores, os operários.⁴¹

A lógica taylorista-fordista de racionalização da produção caracterizou-se pela organização de grandes fábricas, fragmentação do processo de trabalho, através do parcelamento das tarefas,⁴² da mecanização e da especialização do trabalhador. Tal modo de organização do trabalho era complementado pelo “Estado de bem-estar social” ou “Estado

⁴¹ GOUNET, T. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. 2002, p. 59.

⁴² Sobre a origem e as funções do parcelamento das tarefas, cf. GORZ, A. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Previdência”, caracterizado por uma intensa e progressiva intervenção do Estado na economia - com suas pretensões de eficiência e racionalidade, através de políticas de regulação social e de produção - à medida que ambos se propunham a manter e assegurar o crescimento do consumo, como ressalta Heloani (1996, p. 54):

Como conseqüência, o modelo fordista induz, após 1935, a generalização do consumo de massa para o conjunto da economia. A reprodução da força de trabalho se transforma em parte integral da reprodução do capital. Desse modo, a generalização do aumento de consumo abriria novas frentes de acumulação para o capitalista. O ‘Estado Previdência’ complementaria o modelo fordista como instrumento que alargaria e garantiria a continuidade do consumo sob várias formas: seguro-desemprego, assistência médica, educação, melhorias urbanas etc.

A partir do início dos anos setentas, torna-se mais visível a crise do modelo fordista, inserida numa crise maior e estrutural do capital. Com o excesso da capacidade de produção fabril e o aumento do preço da força de trabalho, dá-se a queda da taxa de lucro: “A taxa de lucro decai, os investimentos também. Com o poder de compra sendo reduzido para garantir as taxas de lucro, os mercados se comprimem. O desemprego aumenta [...]”⁴³

Em face deste panorama, o capital irá implementar uma profunda reestruturação em sua base produtiva, bem como terá de encontrar uma forma de quebrar os entraves políticos, jurídicos e institucionais erigidos em cada nação no período anterior: trata-se do Neoliberalismo, que como ideologia surgiu por volta da segunda metade da década de 40.⁴⁴ Mas, a concretização de seu conjunto de idéias somente começa a efetivar-se no final dos anos setentas e início dos anos oitentas com os governos de M. Thatcher, na Inglaterra (1979) e de R. Reagan, nos Estados Unidos (1981). Logo prolifera no cenário mundial a ideologia do mercado auto-regulado, da competição, da eficiência e do êxito econômico.

⁴³ GOUNET, op. cit., p. 63.

⁴⁴ Cf. ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.09-23, onde tece considerações sobre a origem do Neoliberalismo e sua reação teórica e política contra o Estado de bem-estar social.

O Neoliberalismo tem como maior princípio a não intervenção estatal na economia – é o livre mercado que deve resolver, espontânea e eficazmente os principais problemas econômicos e sociais. Dessa forma, cabe ao Estado apenas garantir o funcionamento do mercado, através, principalmente da elaboração e execução de políticas econômicas que facilitem sua ativação, visando a reprodução do próprio sistema capitalista. O que demonstra um grande paradoxo, como ressalta Alves:

Apesar do discurso pelo livre mercado, é cada vez mais necessária a intervenção política de instituições supranacionais, tais como o FMI e o Banco Mundial (ou mesmo a ONU), voltadas para evitar os cataclismas financeiros intrínsecos à ordem da globalização sob a égide do capital.⁴⁵

O Estado neoliberal é comandado pela burguesia internacional que acumula capital por meio da superexploração da força de trabalho, da perda de garantias sociais (conseguidas no Estado de bem-estar social) e das restrições das políticas sociais. Trata-se de um conjunto de políticas macro-econômicas impostas pelo reordenamento do sistema do capital: liberalização, desregulamentação e privatização. Medidas que isentam o Estado dos seus antigos papéis em relação a algumas atividades econômicas, sobretudo, às sociais, estas atingidas especialmente no campo da saúde e da educação: é o Estado “mínimo” para o social e “máximo” para o capital.

Além das políticas de abertura comercial, ajuste monetário e austeridade nos gastos públicos, outra premissa que complementa esse processo de liberalização é a prática das privatizações. No bojo de tal concepção é professada a ineficiência do setor público em gerir as economias nacionais e, por conseguinte, o desenvolvimento do mundo capitalista, repassando para o setor privado tal proeza.

⁴⁵ ALVES, G. *Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho*. 1998, p. 118.

O processo de reestruturação produtiva que vem como alternativa à crise do modelo taylorista-fordista, em favor do novo padrão flexível⁴⁶ de acumulação capitalista, provocou profundas mudanças no mundo do trabalho (especialmente a partir dos anos oitentas). No plano do processo do trabalho, essa flexibilização tem recebido uma conotação positiva, com a idéia da necessidade de formar novos trabalhadores polivalentes (visão de conjunto maior sobre o processo produtivo) e mais qualificados. No âmbito do mercado de trabalho, a flexibilização tem sido entendida como fim das leis trabalhistas, apontando para a perda das poucas e restritas conquistas dos trabalhadores.

O novo regime de acumulação do capital disseminou-se pelo mundo capitalista nas décadas de 80 e 90, surgindo nos países europeus e mais tardiamente, no Brasil. Essa forma de organizar o trabalho na fábrica é caracterizada pela flexibilidade e polivalência, as quais privilegiam o trabalho em equipe e a mobilidade do operário (com rotatividade das tarefas) entre os diferentes postos no interior do processo produtivo. Outra característica específica desse novo modelo é a exigência de qualificação profissional dos trabalhadores, que seria refletida numa maior e melhor capacidade produtiva. É com base nisso que esse paradigma alternativo introduz um novo discurso social: as relações entre capital e trabalho estão mais conciliatórias. Nesse sentido:

A flexibilização no processo de trabalho imporia o deslocamento da relação um homem/um posto/uma tarefa e a aproximação das etapas de concepção, de execução e de controle, baseando-se na incorporação progressiva da competência dos trabalhadores no processo produtivo (DELUIZ, N.; SOUZA, D.; SANTANA, M., 1999, p. 41-2).

⁴⁶ Uma leitura que fornece elementos mais aprofundados sobre este novo padrão de acumulação, pode ser encontrada nas seguintes obras: *Condição pós-moderna* de Harvey (autor que traz a denominação 'acumulação flexível'), *Neoliberalismo e reestruturação produtiva*, de Teixeira e Oliveira, *Os sentidos do trabalho*, de Antunes.

Ao trabalhador parcializado e desqualificado do fordismo, se contraporia o trabalhador “coletivo”, organizado em equipes, que teria a capacidade de agir qualificadamente sobre pontos diversos da produção.

Apesar de continuar notável o antagonismo entre capital e trabalho, as inovações tecnológicas e organizacionais que, sob o comando do capital, dão marca à presente reestruturação produtiva, vêm sendo positivamente saudadas por alguns teóricos – entre eles, Piore & Sabel (1984) – como formas de trabalho que articulam produção e controle. Da constatação de que estar-se exigindo um trabalhador com um perfil de qualificação mais elevado, entendem ser possível estar encerrado o velho debate acerca da dicotomia entre as dimensões manual e intelectual, de execução e concepção do processo de trabalho.

De acordo com Piore & Sabel (1984), a acumulação flexível é um novo processo produtivo, inteiramente distinto do fordismo, já que o trabalhador, agora qualificado e polivalente não seria mais alvo do processo de alienação. O trabalhador (execução) passaria a ser co-responsável pelo processo produtivo juntamente com o gestor (concepção e controle).

Conceitos como os de “solidariedade” e “voluntariado” têm sido utilizados ideologicamente na consolidação de políticas compensatórias, típicas das políticas neoliberais, e o maior exemplo desse projeto insere-se na área da educação, com o Programa “Amigos da Escola”. Os voluntários oferecem bons serviços, sem serem remunerados, contribuindo ainda mais com o aumento do desemprego, já que substituem pessoas que poderiam estar empregadas no setor.

É como se a sociedade do trabalho e a relação patrão-empregado tivessem sido eliminadas apenas pelo fato de que no discurso, o trabalhador agora é denominado de “colaborador”, “associado”, fazendo parte, junto com a empresa, de um mesmo e harmonioso mundo.

A respeito desses “benefícios” ao trabalhador – a exemplo dos “ganhos de produtividade” – e de uma possível colaboração de classes – entre operários e patrões, Gounet, afirma que:

Os patrões fundadores de uma nova organização do trabalho introduziram em seu sistema uma contrapartida em favor dos trabalhadores essencialmente para fazerem com que o sistema funcionasse [...] Não há nenhuma generosidade da parte dos capitalistas [...] Consequentemente, afirmar que se trata de uma partilha de interesses entre classes, de democracia salarial, só (sic) pode ter um objetivo: jogar poeira nos olhos dos trabalhadores, estimulá-los a aceitar a nova organização do trabalho assim como o incremento da exploração que a acompanha.⁴⁷

Também contrário à posição de Piore & Sabel, Harvey (1996), entende que o padrão flexível de acumulação capitalista permite que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma mão-de-obra enfraquecida pelo desemprego. Além disso, haveria uma rápida destruição das habilidades do trabalhador, ganhos modestos de salários reais (quando ocorrem) e o retrocesso do poder sindical. Tudo isso baseado em regimes de trabalho mais flexíveis; ou seja, à custa de subemprego (dado pela presença ampliada do mercado informal de trabalho), dos contratos por tempo determinado, com nenhuma ou pouca segurança no emprego, além da onda de terceirizações.

Sobre a questão da flexibilidade e da polivalência, colocada anteriormente, Gounet faz as seguintes observações:

A flexibilidade da produção exige flexibilidade do trabalho e dos trabalhadores [...] Se o mercado melhora e permite aumentar a produção, há duas possibilidades; ou os operários são obrigados a fazer horas extras ou a empresa contrata assalariados temporários. Caso a alta continue, o fabricante pode admitir mão-de-obra suplementar. Mas a política básica é usar o mínimo de operários e o máximo de horas extras [...] Além disso, para trabalhar em equipe o operário tem que ser polivalente [...] Mas os salários não são corrigidos à altura do aumento da qualificação.⁴⁸

⁴⁷ GOUNET, op. cit., p. 108.

⁴⁸ GOUNET, loc. cit.

O novo sistema de produção intensifica ainda mais o trabalho. Agora, a relação não é um homem/uma máquina e sim, uma equipe/um sistema, onde cada homem opera em média cinco máquinas. Além de uma maior intensificação do trabalho, a acumulação flexível também se caracteriza por utilizar, como alternativa à expansão do mercado, a subcontratação de trabalhadores.

Oliveira, a partir de pesquisas realizadas por Invernizzi⁴⁹, chama a atenção para as novas formas de subordinação do trabalhador aos interesses do capital:

Nessa tessitura, evidenciam-se novos mecanismos de controle da força de trabalho mediante a utilização da tecnologia e dos programas de qualidade total. Estes se constituem num tipo de organização que garante o autocontrole do próprio trabalhador e o controle intertrabalhadores (pela sistemática do cliente interno).⁵⁰

Parece-nos claro que o interesse desse novo modo de acumular capital é promover a desintegração coletiva da força de trabalho, através da flexibilização/precarização do emprego, das privatizações, tendo como conseqüência o enfraquecimento do poder sindical; o que vai exigir dessa classe, hoje, mais do que nunca, novas estratégias de organização social.

1.3 ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DO DEBATE ACERCA DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO BRASIL

Com a crescente internacionalização do processo de produção industrial ao longo da segunda metade do século XX, a antiga divisão internacional do trabalho – que

⁴⁹ Cf. INVERNIZZI, Noélia. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira, Qualificação e novas formas de subsunção do trabalhador aos interesses do capital. **Revista Trabalho & Crítica**, Belo Horizonte: Editora Usiminos, n. 2, set. 2000, fruto de pesquisas realizadas pela autora entre os anos de 1980 e 1990, em seis grandes ramos industriais brasileiros, sobre os impactos da reestruturação produtiva e os rumos da qualificação profissional em nosso país.

⁵⁰ OLIVEIRA, E. *Reestruturação produtiva e formação profissional*. 2003, p. 83.

dividia o mundo em países industrializados e países fornecedores de matérias-primas - deixou de retratar a realidade econômica mundial. Isso aconteceu, porque devido à ação das empresas multinacionais, a atividade industrial se dispersou pelo planeta, o que determinou que se estruturasse uma nova divisão internacional do trabalho no mundo - a definida pelo grau de especialização da atividade industrial.

Nesse contexto, verifica-se a existência de países altamente industrializados, cuja produção envolve o uso de tecnologia bastante avançada e com alto grau de nacionalização. É o caso das tradicionais potências industriais da Europa, dos EUA, do Canadá e do Japão. E países de industrialização parcial ou tardia, nos quais se usa tecnologia pouco sofisticada e com baixo grau de nacionalização. É o que ocorre, na América do Sul (especialmente Brasil e Argentina) e no México; países de industrialização caracterizada pela presença de zonas de processamento de exportações e de mão-de-obra barata, caso dos “Tigres Asiáticos” (Coreia do Sul, Taiwan, Hong Kong e Cingapura).

Com a crise fiscal do Estado de bem-estar social e a erosão das bases políticas de sustentação do Estado-interventor, no ano de 1989, é realizada uma reunião em Washington entre o governo norte-americano e seus organismos financeiros internacionais (FMI, Banco Mundial, BID), para discutir as reformas econômicas empreendidas na América Latina. A avaliação/conclusão definida nesta reunião passou a ser conhecida como “Consenso de Washington”:

Suas propostas abrangiam dez áreas: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulamentação e propriedade intelectual.⁵¹

⁵¹ TEIXEIRA, F. & OLIVEIRA, M. (Orgs.) *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. 1998, p. 224-5.

Voltando-nos, agora, para o contexto brasileiro, segundo Teixeira,⁵² no Brasil, é com Collor que se tem início o processo de abertura da economia ao mercado internacional, por meio da redução das barreiras alfandegárias. Também, neste governo, é lançado o programa de reestruturação produtiva nas empresas nacionais. Fernando Henrique Cardoso, nos governos seguintes, mantém a mesma agenda: acabar a inflação, privatizar, reformar a Constituição para flexibilizar as relações entre o Estado e a Sociedade, assim como entre capital e trabalho.

Nos anos noventas, ocorre a adoção de novos padrões tecnológicos, sobretudo, organizacionais, no parque industrial brasileiro. As inovações tecnológicas (no início dessa década) ainda são restritas e setoriais; o processo é parcial, limitado e basicamente pontual (mesmo comparado a outros países capitalistas periféricos); é modesto, demonstrando o pouco investimento em novas máquinas e equipamentos. A partir de 1995 é que esse processo passa a ser contínuo e tendente a incrementar-se.

Oliveira, ainda a partir de Invernizzi, ressalta as especificidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil:

[...] a reestruturação produtiva brasileira vai tomando as seguintes características principais: as indústrias dos setores indicados adotam desigualmente o uso das novas tecnologias, amplia-se o uso de métodos de planejamento da produção como o Kaban e programas de qualidade total, expande-se o recurso da subcontratação como instrumento de redução de custos; deslocamento da empresa para regiões com amplas reservas de mão-de-obra sem história da força sindical.⁵³

As inovações organizacionais dizem respeito a novos métodos de gerenciamento do trabalho e da produção. Já no governo Collor, são implementadas um conjunto de medidas de política industrial e de comércio exterior: Programa de Apoio à

⁵² Ibid., p. 225.

⁵³ OLIVEIRA, op. cit., p. 82.

Capacitação Tecnológica da Indústria, Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade e Programa de Competitividade Industrial. Tais programas resultariam na implantação do Programa de Qualidade Total, visando à obtenção da Série ISO 9000, exigência necessária para obter mercados de exportação.⁵⁴

A respeito da implantação dos referidos programas de qualidade total no Brasil, Maia Filho (2003), faz uma severa crítica, a saber:

O programa é uma mescla do mais puro tecnicismo no controle dos processos (mantendo em vários aspectos os ganhos de produtividade e modos de gestão do taylorismo-fordismo) com um discurso humanista de integração, participação e cooperação com os objetivos da empresa. A face humanista é a vitrina do programa, mas é a face tecnicista que garante sua eficiência: a primeira, compra as ‘almas’, a segunda controla, de forma ainda mais efetiva, o processo de fabricação dos produtos. (p. 328)

Uma outra característica da reestruturação produtiva no Brasil constitui-se na flexibilização dos mercados de trabalho, que implicaria, conforme Alves (1998), “desmontar a legislação trabalhista no país (no caso da CLT) e uma série de direitos sociais e trabalhistas inscritos na Constituição de 1988.” (p. 148)

Como consequência desse processo, tem-se o fenômeno da terceirização⁵⁵ e do desemprego estrutural. Na busca de menores custos, as empresas estão sacrificando muitos setores, entre os quais os vinculados à estrutura administrativa. Seu objetivo é diminuir os custos de mão-de-obra, livrando-se dos encargos sociais que incidem sobre esse fator de produção. Em países como o Brasil, também está havendo a proliferação da economia

⁵⁴ ALVES, op. cit., p. 30.

⁵⁵ Muitas empresas estão “terceirizando”, isto é, passando para terceiros (prestadoras de serviços) muitos serviços que realizavam. Esse fenômeno vem se expandindo em todos os setores da economia.

informal:⁵⁶ os trabalhadores desempregados desistem de procurar trabalho e instalam-se como ambulantes nas ruas das grandes cidades.

Até o início dos anos setentas o desemprego era um fenômeno setorial ou conjuntural: manifestava-se em determinados setores da economia ou em determinada conjuntura econômica marcada pela ocorrência de uma crise interna ou externa. Nesse contexto, enquadram-se, por exemplo, as crises econômicas que atingiram o mundo capitalista na década de 1930 – em consequência da quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929 – e na década de 1970, em consequência da elevação do preço do petróleo no mercado internacional.

A partir de meados da década de 70, a questão do desemprego deixou de ser setorial ou conjuntural, de caráter provisório, para se transformar numa questão permanente. Esse tipo de desemprego que atinge primeiro as grandes potências industriais e depois os demais países do mundo, é denominado desemprego estrutural. O processo do desemprego sofreu interferência das transformações tecnológicas que atingiram primeiro o setor de serviços e da implementação, nas últimas décadas, de um processo generalizado de automação do setor fabril.

O desemprego estrutural agravou-se nos últimos anos em todo o mundo, como decorrência da automatização de grande parte das atividades terciárias. Esse processo resultou principalmente da evolução da informática, incluindo-se, por exemplo, as atividades vinculadas ao sistema bancário.

Ainda, segundo Oliveira, partindo de pesquisas feitas por Invernizzi:

O quadro de desemprego aparece como forte agente disciplinador da força de trabalho, levando o trabalhador a sujeitar-se às formas mais precárias de

⁵⁶ Como sugestão de leitura, indicamos o livro de Maria Augusta Tavares, *Os fios (in)visíveis da produção capitalista. Informalidade e precarização do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2004.

emprego, aceitar o intenso ritmo de trabalho, e comprometer-se com os fins da empresa.⁵⁷

Outra consequência das transformações organizativas na produção e no trabalho insere-se na exigência de um novo perfil de trabalhador, o qual deve reunir algumas características: capacidade de atuar em grupos, uso da criatividade e iniciativa, visão mais abrangente sobre a unidade produtiva, níveis elevados de escolaridade, entre outros.

Na visão de Antunes (2003), o processo de reestruturação produtiva, sem dúvidas, incorpora como necessário o uso de raciocínio por parte do trabalhador para o benefício próprio do desenvolvimento tecnológico, e, conseqüentemente, para o próprio sistema do capital. Além disso, a exigência de alta escolarização do trabalhador para funções simples é um questão também ideológica. Ou seja, contrata-se “superqualificados” como forma de firmar o preceito de que a qualificação “habilita” para o trabalho, ou melhor, para a “empregabilidade”.

Sob a pressão permanente do medo do desemprego, impõe-se aos trabalhadores a necessidade de obter novas qualificações para atender aos novos conteúdos de trabalho.

É nesse contexto que surge o modelo da competência como fundamento dos novos rumos tomados pela relação trabalho e educação, questão que nos ocuparemos no capítulo seguinte.

⁵⁷ OLIVEIRA, op cit., p. 82-3.

2. A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR FUNDADA NA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

No capítulo I, procuramos situar o fenômeno relativo à emergência da assim chamada pedagogia das competências no contexto da reestruturação produtiva implementada pelo capital como tentativa de superação de sua crise estrutural.

Neste, abordaremos o conceito de competência e como esse novo modo de direcionar a educação do trabalhador serve para atender às atuais formas de gestão da força de trabalho, no sentido de adequação mais eficaz da acumulação capitalista. Procuraremos, dessa forma, enfatizar, que se trata de um processo inserido num processo maior de crise crescente do sistema do capital, que cada vez mais diminui sua capacidade de reprodutibilidade do valor.

Para tanto, indicaremos os elementos fundamentais constitutivos da proposta de formação do trabalhador *competente*, começando por abordar o conceito e a emergência do modelo da competência, através das análises de Zarifian; em seguida,

enfocando, com particularidade, o debate no âmbito da legislação educacional, por meio da Reforma de Educação Profissional Brasileira.

2.1 DA ABORDAGEM CONCEITUAL À EMERGÊNCIA DO MODELO DA COMPETÊNCIA

Atualmente, o conceito *competência* vem sendo amplamente discutido por diversos teóricos da educação de várias partes do mundo. Neste momento, daremos destaque a um deles: o pesquisador francês P. Zarifian⁵⁸, que acompanhou a emergência da categoria *competências*, desde o início dos anos setentas, quando se começa a tratar do assunto.

Em meados dos anos 80, na França, o teórico Zarifian,⁵⁹ foi quem primeiro formalizou e deu um conteúdo científico à noção de competência, este conceito tão polêmico. Desde então o autor não parou de realizar pesquisas sobre essa temática, sempre procurando ter como ponto central, a relação entre competência, trabalho e organizações, daí sua denominação de *modelo da competência*, enquanto modelo de gestão de recursos humanos.

A emergência do modelo da competência é justificada pelas mutações ocorridas no mundo do trabalho, permeadas pelo aprofundamento da crise da organização taylorista e da conseqüente crise da noção de *posto* de trabalho:

[a classificação dos assalariados e a gestão a partir do posto de trabalho] formalizavam uma abordagem rígida de situações de trabalho, em contraste com a rapidez e a relativa imprevisibilidade das mutações técnico-econômicas que o setor [industrial] começava a experimentar; não traziam

⁵⁸ Philippe Zarifian é doutor em Economia, habilitado em Sociologia e especialista em gestão. Suas análises sobre trabalho e organização apóiam-se na trajetória que ele vivenciou como *expert* sindical, diretor de departamento do Centro de Estudos e Pesquisas sobre as Qualificações (Cereq), professor de Sociologia (Universidade de Marne-La-Vallée, França) e pesquisador (no centro de uma escola de engenharia, o LATTSE-ENPC). Embora tenha desenvolvido reflexões sobre trabalho e organização desde meados dos anos setentas, até hoje, notabilizou-se a partir dos anos oitentas em desenvolver pesquisas para elaborar políticas industriais alternativas com análises pertinentes sobre a evolução das qualificações e das classificações nas empresas industriais. É um dos especialistas mais reconhecidos da lógica da competência.

⁵⁹ Cf. l'émergence du modèle de la compétence. In STANKICWICZ, F. (Dir.) *Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines*. Paris: Économica, 1988, p. 82.

nenhuma informação pertinente e que valesse a pena explicitar, ‘publicamente’, sobre as competências dos indivíduos que ocupavam diferentemente esses postos de trabalho. Daí, o ‘sonho’, relatado por alguns encarregados de produção, de conseguir avaliar as competências pessoais de cada assalariado, independentemente, do posto de trabalho.⁶⁰

O deslocamento do referencial da “qualificação do emprego” para a “qualificação do indivíduo” leva ao reconhecimento dos “conhecimentos adquiridos pelo indivíduo” no lugar dos “conhecimentos requeridos pelo emprego”. Mas, embora reconheça esse abandono do posto de trabalho, da ocupação, Zarifian também admite o quanto o conceito de posto de trabalho ainda pesa, atualmente, nas concepções e práticas de gestão de recursos humanos.

Portanto, o primeiro destaque que o autor dá às origens do modelo da competência é quanto à tendência fictícia de opor “qualificação” à “competência”. Zarifian⁶¹ chama a atenção para a necessidade de acabar com essa oposição entre qualificação e competência, tanto no nível teórico quanto no prático, admitindo o quanto é importante abordar a questão da competência, associando-a ao tema da qualificação. Todavia, tentar tornar qualificação e competência complementares, também, não é o melhor caminho a longo prazo:

Todos sabemos que a qualificação é uma construção social cujo objetivo é qualificar os indivíduos assalariados, tanto do ponto de vista do modo de apreciação da relação, mantida no que se espera deles (seu ‘trabalho’), quanto do ponto de vista da hierarquia na escala dos estatutos sociais e dos salários. A competência é uma nova forma de qualificação, ainda emergente. É uma maneira de qualificar. O assalariado é duplamente qualificado: em relação à sua contribuição para a eficiência de um processo de produção e a seu lugar na hierarquia salarial. A questão é saber de qual maneira se trata. Da mesma forma que o que temos chamado de ‘qualificação’, em geral, refere-se, na realidade, a um modo histórico particular e sempre dominante: o da qualificação pelo posto de trabalho (pudicamente chamada de ‘qualificação do emprego’ ou, simplesmente, ‘qualificação’). Portanto, não se deve fazer nenhuma distinção conceitual entre competência e

⁶⁰ ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. 2001, p. 23. Sendo este o primeiro livro de Philippe Zarifian traduzido para o português.

⁶¹ ZARIFIAN, P. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. 2003, p. 35.

qualificação, a não ser para dizer que o modelo da competência específica, hoje, de maneira nova, a construção da qualificação.⁶²

Portanto, para Zarifian, além de não se configurar numa solução válida, apoiar-nos na complementariedade entre qualificação e competência, também se trata de uma tremenda confusão referir-nos “qualificação”, no sentido genérico, ao modelo muito particular do posto de trabalho.

Zarifian, ainda em sua obra *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*, ressalta quatro grandes momentos recentes da história do modelo da competência: o início da década de 1970 e o tema da autonomia individual; meados dos anos oitentas e a saída da crise econômica “pelo alto”; a primeira metade da década de 1990 e o período de racionalização; o final dos anos noventas e o ressalto do debate em nível social.

Esses quatro grandes momentos surgem quando acaba o período conhecido por “idade de ouro”, referência, na França, aos trinta anos de crescimento econômico constante dos países industrializados, entre o final da segunda guerra mundial e a crise do petróleo em 1973.

O primeiro desses momentos, “se concretiza durante a longa negociação do novo acordo de classificação da metalurgia, concluído no fim de 1974 (acordo de classificação, dito ‘de critérios classificadores’).” (Ibid., p. 50) Na visão de Zarifian, esse acordo é totalmente paradoxal, não obstante, já ser o passo inicial da emergência do modelo da competência. Ao mesmo tempo que dá abertura para uma nova geração de sistemas de classificação, a escolha de três dos quatro critérios classificadores – responsabilidade, autonomia e exigência de formação – faz com que tenha significado “somente se fizermos

⁶² ZARIFIAN, op. cit., p. 37

deles, atributos de indivíduos humanos. O acordo, entretanto, como um todo, afirma claramente que os empregos são classificados (não as pessoas).” (Ibid., p. 50)

Nesse primeiro período que a noção de competência surge, mesmo que implicitamente, naquele contexto, que aliás envolvia uma grande crise econômica (que durou até 1982-3) e uma alta rápida do desemprego, em que a prioridade estava no redesenvolvimento industrial.

Dessa forma, podemos destacar dois primeiros significados da noção de competência, embora a palavra, ainda, não seja utilizada:

Competência é a ocupação experta do espaço de autonomia devolvido (reconhecido) ao assalariado, espaço de indeterminação, de não-prescrição, que a ação do indivíduo ou do grupo ‘competente’ deve preencher; competência é também a expressão de capacidades individuais, singulares, no seio de um conjunto coletivo. (Ibid., p. 57)

Mas, Zarifian também enfatiza a necessidade de expor um dos grandes fracassos desse período: nenhuma transformação profunda na estruturação e no funcionamento das linhas de montagem do setor automobilístico; aliás, o autor também ressalta que mesmo após quase 25 anos, elas permanecem tão taylorizadas quanto no início dos anos setentas.

O segundo grande período histórico faz-se presente “no momento da retomada econômica (por volta de 1984-1985), [em que] a temática da competência vai destacar-se, dessa vez, no entanto de forma explícita.” (Ibid., p. 59) É dessa forma que um elemento é fundamental ao novo contexto: a tentativa das empresas erguerem-se diante da crise da década de 1970 e ao nível dos novos desafios produtivos.

Nesse sentido, a estratégia empresarial é direcionada para uma alta da qualidade dos produtos, uma personalização da relação com os clientes, uma complexificação

do desempenho, aspectos estes traduzidos em cinco palavras-chave: custo, qualidade, flexibilidade, prazo, inovação. Assim, é explicitada a noção de competência, ficando acrescida do seguinte significado: “delegar uma parte do poder de decisão às equipes de base, para que elas possam responder ao aumento de complexidade do desempenho.” (Op. cit. p. 60)

Ainda quanto à estratégia das empresas, tem-se um desafio: reagir e enfrentar a incerteza da retomada econômica, da evolução dos mercados, diante de uma complexificação das tecnologias e dos produtos a um ritmo extremamente rápido. É assim complementada a definição de competência como um “assumir uma responsabilidade local, em dada situação; saber tomar a decisão certa num prazo curto, ante um evento que é, ele mesmo, uma expressão condensada da incerteza.” (Ibid., p. 60).

O terceiro momento, é, de acordo com Zarifian, o período mais penoso:

Os avanços dos anos 1980, com raras exceções, estão parados [...] A prioridade é dada a planos drásticos de redução de custos e efetivos e a uma procura de aumento da rentabilidade [...] todavia, e sob o impacto de um fenômeno realmente novo: a financeirização da economia. (Ibid., p. 68-9)

Com relação à temática da competência, esta também pouco progride, sendo até mesmo, na opinião de Zarifian, ocultada neste período.

No último e quarto momento, a referida temática ressurgiu, a partir de meados dos anos noventa, como “nova dimensão porque doravante se trata mesmo de um novo modelo, que tem valor de referência em nível social (mesmo que sua execução seja descentralizada na empresa).” (Ibid., p. 72) Agora, o destaque é para a mobilização das competências – acrescida de uma nova definição de produtividade – muito mais do que para o desenvolvimento das tecnologias e estruturas organizacionais ou níveis de salários.

Sendo assim, sobre a emergência do atual modelo da competência, o autor faz questão de frisar que o mesmo se encontra diante de um paradoxo, uma vez que as bases empíricas para entendê-lo ainda são fracas: estão num estado mais potencial ou representadas num número limitado de empresas, onde “muitos supostos sistemas de gestão das competências, ainda, são apenas formas modernizadas do modelo do posto de trabalho.” (Ibid., p. 49)

Quanto às definições da categoria *competência*, feitas por Zarifian em sua obra *Objetivo competência: por uma nova lógica*, Helena Hirata, quando do prefácio da edição brasileira, ressalta três dimensões principais:

A tomada de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo; a inteligência prática das situações, que se apóia sobre os conhecimentos adquiridos e os transforma; a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, co-responsabilidade e partilha do que está em jogo em cada situação.⁶³

Assim, Zarifian propõe uma definição para a referida categoria, em três abordagens. A primeira, enfatizando o *recuo da prescrição* e a abertura de espaço para a *autonomia* e a automobilização do indivíduo: “a competência é o ‘tomar iniciativa’ e o ‘assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara.”⁶⁴

A segunda, ressaltando a *dinâmica de aprendizagem*, como um processo fundamental no procedimento competência: “a competência é um *entendimento prático* de situações que se apóia em *conhecimentos adquiridos* e os transforma a medida que aumenta a diversidade das situações.” (Ibid., p. 72, grifos nossos)

⁶³ ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. 2001, p. 14.

⁶⁴ ZARIFIAN, op. cit., p. 68, grifos do autor.

A terceira, destacando a *solidariedade da ação*, tornando coletivas as situações de trabalho, além da associação de responsabilidade pessoal e *co-responsabilidade*: “A competência é a faculdade de mobilizar *redes de atores* em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores *compartilhem as implicações de suas ações*, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade.” (Ibid., p. 74 grifos nossos)

Zarifian chama atenção para a combinação dessas três abordagens da competência, mostrando que sua estreita complementariedade pode nos levar a apreender e mobilizar, conscientemente, essa categoria.

Feita uma abordagem conceitual da categoria competência, a partir da discussão trazida por Zarifian, poderemos, agora, nos remeter ao deslocamento do trabalhador *qualificado* ao trabalhador *competente*.

2.2 DO TRABALHADOR QUALIFICADO AO TRABALHADOR COMPETENTE: A EDUCAÇÃO A SERVIÇO DAS NECESSIDADES DO CAPITAL EM CRISE

A noção de competências surge como resposta às novas formas de produzir que estariam exigindo um conjunto de conhecimentos e atitudes bem diferente daquele requerido no modelo produtivo ancorado nos postos de trabalho: “o empresariado ressalta a importância da qualificação profissional como um fator para o incremento da produtividade e confere destaque às transformações na qualificação.”⁶⁵

Parece claro que a organização do modelo da competência parte das necessidades do capital reduzir seus gastos com força de trabalho, tornando-se, dessa forma, uma efetiva estratégia de racionalização produtiva no atual momento de acumulação capitalista:

⁶⁵ MOURÃO, A. R. B. *A competência e a qualificação: conceitos historicamente construídos para atender interesses de classe*. In: 26.^a Reunião Anual da ANPED, GT-9 Trabalho e Educação, 2003, p.1.

Todo esse processo vem a elevar os gastos relativos ao capital constante e demandar, também, a diminuição dos custos do capital variável no seio do processo produtivo, desencadeando um movimento de reorganização da produção, no qual o trabalho vivo seria, em parte, substituído pelo trabalho morto e, em parte, submetido a um processo de (re)organização das relações de produção, caracterizado pela superação/continuidade do paradigma taylorista-fordista.⁶⁶

Superação, no sentido de que o modelo taylorista-fordista estaria impossibilitado de continuar garantindo a expansão do capital e de conter a resistência dos trabalhadores, daí as novas estratégias de organização da produção e do trabalho. Ainda no tocante à superação, cabe o pressuposto de que as relações de trabalho estariam flexíveis e autônomas, e que o trabalhador teria o controle sobre o processo de produção, estando, pois, resolvida a dicotomia concepção/execução. Continuidade, no sentido de que não dá para generalizar as experiências de tais transformações nas empresas, além do fato de que o objetivo do controle do trabalho pelo capital, mesmo que sob outras formas (novas relações entre capital e trabalho) ainda continua fortemente presente.

Não tendo subjacente à noção de competências o interesse efetivo de controlar ainda mais o trabalho, o capital correria o risco de ter, com a elevação da qualificação dos trabalhadores, uma maior possibilidade de resistência por parte deles. Daí, a exigência da qualificação estar sempre atrelada à necessidade de um maior controle do capital sobre o trabalho e de um forte mascaramento da real situação.

Centrando seu foco no desenvolvimento de atitudes comportamentais e intelectuais/mentais do indivíduo, o modelo da competência tende a desvincular a formação profissional das relações antagônicas entre capital e trabalho, imbuindo-se de uma pretensa neutralidade a respeito.⁶⁷

⁶⁶ MOURÃO, loc. cit., p. 1.

⁶⁷ Cf. ALANIZ, E. P. *Competência ou qualificação profissional: noções que se opõem ou se complementam?* In: 25ª Reunião Anual da ANPED, GT-9 Trabalho e Educação, 2002, p. 4.

Daí a diferença fundamental do discurso da competência em relação ao discurso da qualificação. Enquanto este reflete a contradição existente entre execução e concepção/controlado do trabalho, aquele permite a cooptação do indivíduo (e suas características comportamentais) aos valores empresariais.

Na lógica da competência, os novos valores requeridos na formação profissional dos indivíduos estão subordinados às atuais necessidades competitivas da empresa. Assim, impõe-se aos trabalhadores a exigência de um perfil profissional capaz de cooperar e adaptar-se aos novos interesses do capital.

Essa prevalência dada aos aspectos comportamentais em relação aos aspectos técnicos, abre, ao capital, a possibilidade de explorar ao máximo o componente intelectual do trabalhador. Ao expropriar todas as suas potencialidades, agora entendidas no saber fazer, saber ser e saber aprender, o capital obtém um controle ainda maior e mais sofisticado sobre esse trabalhador.

Daí a ênfase nas qualificações tácitas – capacidades desenvolvidas pelo trabalhador através da experiência e dos novos comportamentos – tais como autonomia, criatividade e iniciativa.

Uma forte consequência desse processo está na diminuição da ênfase no fator escolaridade, pois o que se torna central é o aprendizado contínuo, e para tanto, o local de trabalho passa a se apresentar como locus do processo de formação profissional. O espaço de trabalho não é, dessa forma, concebido pelo modelo da competência, como local de aplicação de saberes já formalizados, e sim, de formalização de saberes práticos.

Sendo assim, para o modelo da competência, ser competente nas atuais relações produtivas, “frente a precariedade do trabalho e da política de emprego, seria a

pessoa que melhor se engaja na política da empresa – ‘veste a camisa da empresa’ - que não se opõe à intensidade do ritmo de trabalho, à flexibilidade de contrato de trabalho.’⁶⁸ (grifo da autora)

Parece claro também o apelo maior à individualidade, inserida na dimensão saber ser - a noção mais enfatizada no modelo da competência - na assimilação de novos valores como qualidade, produtividade e competitividade. Além do que, Invernizzi,⁶⁹ em sua tese de doutorado, nos chama a atenção para o fato de que os valores (como o fomento do individualismo ou a coerção de um mercado adverso) requeridos pela dimensão saber ser, em nada acrescentam ao conhecimento do processo produtivo por parte dos trabalhadores.

Com a primazia do individualismo sobre o coletivismo, a lógica da competência favorece práticas sutis de controle da força de trabalho:

Como a mobilização do aspecto subjetivo no trabalho tem um ponto de partida necessariamente individual [...] as formas de avaliação e restituição do trabalhador engajado, cooperativo, competente, afinal, tornam-se personalizadas, promovendo a individualização das relações entre capital e trabalho, enfraquecendo a negociação coletiva.⁷⁰

Ao se basear em indivíduos singulares, comportamentos subjetivos e ajustados aos interesses empresariais, o modelo da competência acena para uma forte limitação do poder de reivindicação coletiva. Com o objetivo de dispersar os trabalhadores para que sua capacidade de resistência seja cada vez mais enfraquecida, o referido modelo assinala a individualização das práticas de negociação nas empresas.

Ainda na visão de Alaniz, a noção de competências esbarra nos próprios limites do ponto de vista do capital:

⁶⁸ ALANIZ, op. cit., p. 8.

⁶⁹ Cf. INVERNIZZI, N. *Novos rumos do trabalho. Mudanças nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira*. 2000 (Tese de Doutorado), Campinas.

⁷⁰ INVERNIZZI, op. cit., p. 64.

Esse limite, se aprofundado, sinaliza para duas possibilidades: ou o desenvolvimento de competências realmente aprofunda a contradição entre capital e trabalho [...] dando abertura a uma possibilidade de rompimento da própria estrutura que a viabilizou (o que se pode desconfiar [...]) ou essa relação tende a apresentar-se sob forma de aparente negociação política, em uma busca de um consenso simulado, pois naturaliza os conflitos existentes, protege de forma camuflada interesses de apenas uma classe, a do capital [...]⁷¹

A nosso ver, a segunda possibilidade é nitidamente constatada: os interesses empresariais são cada vez mais enaltecidos, enquanto que os sindicatos passam por uma grave crise, até mesmo de identidade, sem falar na precarização do trabalho, nas subcontratações e no desemprego que atinge uma enorme parcela de trabalhadores.

Com relação às diferentes construções teóricas sobre o modelo da competência, Mourão destaca a visão de Zarifian que “teoriza sobre as transformações que ocorrem no mundo do trabalho, questionando a força da economia e propugnando a possibilidade de construção de uma nova sociabilidade que ultrapasse a lógica instrumental do mercado.”⁷² Em seu artigo, Mourão faz uma análise crítica da compreensão de Zarifian e Palloix⁷³ acerca da noção de competências.

Neste sentido, Mourão parte de três questões que considera os alicerces da tese dos referidos autores, sendo elas:

1) a crítica da sociedade atual e a afirmação de que uma nova sociedade precisa ser edificada;

2) uma nova produtividade é engendrada, e, com isso, há a emergência da prática da cooperação e da aprendizagem contínua;

⁷¹ ALANIZ, op. cit., p. 12-3.

⁷² MOURÃO, op. cit., p. 6.

⁷³ Cf. ZARIFIAN, P.; PALLOIX, C. *La Société Post-Économique*. Paris: Idarmattan, 1988.

3) as novas relações sociais imprimiriam um novo processo de socialização: o princípio da individualidade social na construção de uma sociedade alternativa.

Ou seja, na percepção de Zarifian e Palloix, face aos sistemas automatizados e auto-regulados da maquinaria, em que seriam desenvolvidas, nos trabalhadores, qualidades sociais, haveria “um processo de socialização cooperativa direta que pode evoluir para uma socialização civil – no sentido da construção do cidadão num processo democrático.”⁷⁴ (grifo da autora)

Como consequência das transformações materiais provenientes da combinação entre informática e telecomunicação, haveria a retomada do indivíduo cidadão: em lugar da individualidade do mercado, sobressairia a individualidade social, em que a ênfase nos novos comportamentos sociais – como autonomia, competência – faria com que o indivíduo superasse o caráter privado de sua atividade. Ao ultrapassar os quadros da empresa, o trabalhador desenvolver-se-ia para “além do mercado”, sendo estimulado a participar da construção de uma “outra sociedade.”

Dando seqüência a sua análise, a autora nos chama a atenção para algumas controvérsias na proposta de Zarifian e Palloix. A principal delas dar-se-ia no fato de que a sociedade alternativa

[...] ao mesmo tempo em que ela vislumbra um processo cooperativo para além da fábrica, também destrói a unidade da classe trabalhadora no sentido que aponta (sic) para soluções negociadas como se o interesse dos trabalhadores e dos empresários fossem os mesmos.⁷⁵

Isto é, a conclamada individualidade social, ao invés de ultrapassar o caráter privado das atividades individuais, não expressaria, em verdade, “o próprio totalitarismo do

⁷⁴ MOURÃO, op. cit., p. 10.

⁷⁵ Ibid., p. 11.

mercado que consolida um ‘pensamento único’, que se irradia da produção e se insere na sociedade civil, possibilitando uma maior subsunção do trabalho ao capital?”⁷⁶ (grifo da autora)

Através do discurso de consenso e de uma pretensa conciliação de interesses historicamente tão antagônicos como entre capital e trabalho, é que formulações teóricas como a de Zarifian e Palloix, vêm sendo elaboradas e difundidas entre os intelectuais orgânicos ligados ao capital.

É, dessa forma, que nas últimas décadas, as teorias sobre “sociedades alternativas”, alicerçadas na idéia de um capitalismo humanizado, tentam consolidar-se quando estimulam as empresas a investirem no social e reproduzem a ideologia de identificação do trabalhador com os objetivos da empresa.

O fato é que tais propostas não caminham para uma ruptura radical com o sistema vigente, muito pelo contrário. Caminham sempre no sentido de construir uma “sociedade melhor”, desde que fundada no âmbito do próprio capital. Podemos perceber essa constatação na própria análise de Mourão às idéias de Zarifian e Palloix, quando destaca expressões como: socialização cooperativa, indivíduo cidadão, individualidade social, processo democrático, sociedade alternativa.

Uma outra categoria que paralelamente à noção de competências vem sendo muito difundida no discurso empresarial, e por conseqüência no educacional, é o conceito de empregabilidade, que tem sido o norte de políticas neoliberais destinadas à educação do trabalhador.

Assim como a categoria competência, a idéia de empregabilidade também constitui uma noção que já foi muito trabalhada nas décadas de 60 e 70, embora com

⁷⁶ MOURÃO, loc. cit., p. 11.

nomenclatura diferente. De acordo com Paiva (2001), nas referidas décadas, o significado de empregabilidade estava ligado à possibilidade de acesso ao posto de trabalho profissional por meio de diplomas ou certificados.

Tratava-se de uma qualificação formal que servia mais como fator classificatório na hierarquia dos postos de trabalho do que como via de acesso ao mercado, uma vez que a produção em massa operava com um grande número de trabalhadores desqualificados.⁷⁷

A partir da década de 1970, com a crise estrutural do emprego e as mudanças técnico-organizativas da produção, a noção de empregabilidade sofreria modificações significativas, passando a ser entendida, segundo Leite (1997) como a “capacidade da mão-de-obra de se manter empregada ou encontrar novo emprego quando demitida.” (p. 65), ou ainda, como a capacidade para o auto-emprego.

Os teóricos da empregabilidade, ainda de acordo com Leite, apontam algumas causas para o desemprego. Uma delas coloca-o como fruto da semiquificação ou desqualificação da força de trabalho. Uma segunda vertente acredita que o desemprego foi gerado pela elevação do padrão tecnológico das empresas – o chamado desemprego tecnológico – originado no próprio padrão de acumulação, sendo por esta razão, um problema irremediável.

Como ressalta Maciel, “ambos [os pressupostos] convergem para a educação/qualificação como saída para o problema.”⁷⁸ O primeiro, quando sugere a educação fundamental e a qualificação profissional para os trabalhadores, e o segundo, quando aponta a

⁷⁷ Cf. MACIEL, M^a do S. C. *A ideologia da empregabilidade e a educação dos(as) trabalhadores(as)*. 2003, p. 292.

⁷⁸ MACIEL, op. cit., p. 292.

qualificação como o melhor caminho para vencer o concorrido mercado de trabalho formal, ou ainda, para ir além da formalidade.

É, dessa forma, que a categoria empregabilidade assume um caráter profundamente ideológico, legitimando como natural o mal social do desemprego e colocando a responsabilidade pela culpa ou solução de um problema estrutural para o âmbito do indivíduo.

Teóricos que fazem crítica a essa ideologia da empregabilidade reconhecem como raiz do desemprego o próprio modo atual de acumulação do capital:

[...] o acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e meso econômica (sic) contribuem decisivamente para essa situação individual. (HIRATA, 1997, p. 33)

A ideologia da empregabilidade dispersa os trabalhadores para o caminho do “salve-se quem puder”, fazendo com que eles se percebam enquanto indivíduos concorrentes e não mais como vinculados por uma classe com os mesmos interesses. Tal fato contribui muito com o deslocamento do conflito entre classes antagônicas (capital e trabalho) para o conflito intraclasse, ou seja, entre os próprios trabalhadores.

É assim que a idéia de empregabilidade está, hoje, mais do que nunca, ligada à noção de competências: no sistema flexível as habilidades e conhecimentos em sua dimensão sócio-comportamental são cada vez mais requeridas em detrimento das qualificações atestadas pela educação escolar.

As transformações decorrentes do novo padrão de acumulação flexível do capital vêm impondo a necessidade de reestruturação da relação entre trabalho e educação, especialmente no que tange ao campo da Educação Profissional, visando sua adequação aos novos requisitos exigidos dos trabalhadores.

2.3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMO BASE DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

No começo da década de 80 (anos iniciais da abertura política brasileira), o modelo taylorista-fordista de racionalização do trabalho começa a entrar em crise. Novas estratégias de valorização do capital são introduzidas pelo emprego, ainda que incipiente, de tecnologia microeletrônica, principalmente da informática. São os indícios de um novo modo de produzir – a acumulação flexível – e de um estágio embrionário de implementação do Estado Neoliberal, conforme discutimos no capítulo anterior.

A Constituição Promulgada de 1988, diferentemente das Constituições brasileiras anteriores, atribui à educação o papel de instrumento de qualificação para o trabalho e de preparo para o exercício da cidadania. A Assembléia Nacional Constituinte, pelo menos na Lei, alargou as perspectivas educacionais das camadas populares, embora isso não tenha sido suficiente para garantir ensino público, gratuito, universal e laico em todos os níveis. Não obstante sua proposta educacional de massas, a Constituição de 88, em geral, manteve a antiga divisão do trabalho educacional.

Nos anos noventas, é implementado no Brasil, o projeto neoliberal de sociedade e educação, que teve início com a eleição direta de Fernando Collor de Melo em 1989, sendo consolidado nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (de 1994 a 2002)⁷⁹.

Com relação à educação, houve um certo avanço no processo de universalização do ensino fundamental, depois do projeto neoliberal. Pelo menos em termos

⁷⁹ Inclusive o atual governo Lula, que também vem dando continuidade - de forma aprofundada - à política neoliberal.

quantitativos, vem-se conseguindo expandir as oportunidades educacionais nesse nível de ensino, embora de forma seletiva, já que se limita à escolarização de 7 a 14 anos.

Talvez a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) tenha sido a ação mais representativa nesse sentido de promover a municipalização do ensino fundamental, alargando o número de vagas e de matrícula nas escolas municipais. Por outro lado, o FUNDEF⁸⁰ vem constituindo-se como importante mecanismo de desmobilização dos profissionais da educação, que acabam aceitando como suficientes as melhorias oferecidas por tais mudanças.

Como pontos negativos das políticas educacionais neoliberais, podemos caracterizar inúmeros. Um deles está na intensa mercantilização da educação com o aumento significativo do número de escolas e universidades privadas.⁸¹ Não é à toa que o projeto de reforma universitária é peça fundamental nesse processo, uma vez que visa transformar as universidades públicas em organizações sociais. Com a educação superior privada, em vez de universidades teríamos centros universitários, que só possuem atividades de ensino – sem pesquisa nem extensão. Outro aspecto que se intensifica com a política neoliberal reside na centralização dos encargos com o ensino médio. Enquanto as escolas privadas formam para o ensino superior, as públicas preparam para o mercado de trabalho.

Mas, de acordo com Neves (2002, p. 171), “talvez o ponto mais intrigante da política educacional neoliberal seja o apelo constante à participação da sociedade nos destinos da escola”. O voluntarismo na escola pública, além de contribuir com a desobrigação

⁸⁰ Como sugestão de leitura sobre os principais problemas do FUNDEF, indicamos o texto de M^a das Dores M Segundo, *FUNDEF: significado e implicações na política educacional brasileira*, 2003.

⁸¹ Sobre a expansão das faculdades particulares no país, “o censo da Educação Superior de 2003 informou que o número de matrículas no ensino superior privado cresceu 13,3%, enquanto no ensino público o aumento foi de 8,1 % em relação ao ano anterior. As instituições privadas já representam 88,9% do total e detêm 70,8% das matrículas. As instituições públicas são 11,1% do total, mas abrigam 29,2% das matrículas de graduação” Ver: MEC esclarece expansão das faculdades particulares no país. *O Jornal*, Maceió, 31 out. 2004, Mercado de Trabalho, p. 6.

do Estado para com a educação, leva a uma maior despolitização da sociedade. Com isso, atribui-se ao mérito individual a responsabilidade exclusiva do sucesso no mercado de trabalho.

Parece-nos clara a existência, como ressalta Frigotto, de um rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, quando se torna evidente que, hoje, as empresas demandam mão-de-obra com perfil mais elevado de qualificação, implicando a adequação da educação aos novos requisitos do mercado de trabalho. Sendo que a perspectiva economicista atual leva à crença de que esse tecnicismo é revestido de um verniz “humanista”, preocupado com a questão da “iniciativa”, da “autonomia” e da “participação” dos trabalhadores:

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da modernidade em defesa da escola básica de qualidade.⁸²

Sobre esses novos conceitos e categorias surgidos nos anos oitentas como superadores e até opostos àquelas perspectivas da Teoria do Capital Humano, Frigotto, ainda, levanta as seguintes questões: “Os *homens de negócio* mudaram suas concepções e seus interesses? Ou estamos diante de transformações que mudam efetivamente dentro da relação capitalista sem contudo, alterar a natureza desta relação?” (p.55, grifo do autor)

Como possibilidade de resposta a tais questionamentos, o autor acredita que “trata-se, na verdade de uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterar-se fundamentalmente as relações sociais que mascaram” (p. 55), qualificando esse atual

⁸² FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*, 2003, p. 55.

momento como de *rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano*, em que a noção de *competências* aparece como elemento-chave.

Nesse contexto, em vários países do mundo, há um forte movimento de reformulação de seus sistemas de educação profissional e no Brasil,

as reformulações teóricas e sócio-empíricas referidas a essas tendências incidem mais fortemente na política de educação profissional a partir dos anos de 1990 e tomam corpo jurídico-institucional durante o governo de FHC. (RAMOS, 2002, p. 407)

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e o Decreto Federal 2.208/97 instituíram as bases para a reforma do nosso ensino profissionalizante.⁸³

O § 2.º do artigo 36 trata do Ensino Médio e os artigos 39 a 42 tratam da Educação Profissional. Quanto ao teor dos referidos dispositivos da LDB, que ora traz a noção de *competência* de forma implícita, ora explicitamente, temos respectivamente⁸⁴:

Art. 36, § 2.º - o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Os artigos 39 a 42 foram regulamentados pela Portaria MEC n.º 646/97, que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n.º 2.208/97 e dá outras providências:

⁸³ “A educação profissional, em nível nacional, com base nos princípios constitucionais, regula-se: pela Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), em especial o que dispõem os artigos 39 a 42 do Capítulo III do Título V; b) pelo Decreto Federal n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o § 2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB; c) pela Portaria MEC n.º 646, de 14 de maio de 1997, específica para a rede federal de educação tecnológica; d) por orientações emanadas deste Colegiado e dos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino.” Ver, BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação Profissional: legislação básica*. Brasília, 2001, p. 83.

⁸⁴ Todos os artigos aqui citados podem ser encontrados em: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação Profissional: legislação básica*. Brasília, 2001.

Art. 39 – A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva;

Art. 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho;

Art. 41 – O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos;

Art. 42 – As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

O artigo 41, não fala diretamente em *competência*, mas aponta para o aproveitamento e o reconhecimento dos conhecimentos que extrapolem a esfera formalmente escolar. Essa interpretação ganha força à medida que o Decreto n.º 2.208/97 indica essa possibilidade, não apenas para prosseguimento de estudos, como também para fins de habilitação, encontrando-se presente o termo *competências*:

Art. 7.º - Para a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de *competências* necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores. (grifo nosso)

Mas, é no Parecer CNE/CEB n.º 17/97, que estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional, que, na visão de Ramos (2001, p. 121):

[...] fica mais clara a relação entre as expressões avaliação, reconhecimento, certificação do conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, aproveitamento de estudos de disciplinas e módulos e certificação de competências. Nele se define a certificação de competências como a validação do conhecimento adquirido no trabalho, tornando-o aproveitável para fins de prosseguimento de estudos.

Segundo o Parecer CNE/CEB n.º 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico:

As diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de 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. (Op. cit. p. 99)

A expressão *competência profissional* só é explicitada na atual legislação, com a Resolução CNE/CEB n.º 04, de dezembro de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, trazendo a seguinte definição:

Art. 6.º - Entende-se por *competência profissional* a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. (grifo nosso)

O *conhecimento* está ligado ao *saber* simplesmente. A *habilidade* refere-se ao *saber fazer* relacionado com a prática do trabalho. O *saber ser* é expressado no *valor*, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação.

§ único – As competências requeridas pela Educação Profissional, considerada a natureza do trabalho, são:

- I - Competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;
- II - Competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- III - Competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, portanto, estão centradas no conceito de competências por área. Do técnico será exigida tanto uma escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente.

As competências profissionais consistiriam na mobilização, por parte do trabalhador, de valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas tanto rotineiros quanto inusitados no campo profissional. Em contextos sócio-econômicos tão instáveis, o desenvolvimento de competências profissionais proporcionaria condições de laborabilidade ao trabalhador.

Sobre o referido Projeto de Reforma do Ensino Médio e Profissional que foi instituído no final dos anos noventas, Manfredi, ressalta que:

[...] embora nascido de propostas distintas [trabalhadores, empresários e governo], acabou por configurar um desenho de ensino médio que separa a formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil.⁸⁵

⁸⁵ MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. 2002, p. 119.

Ou seja, apesar de ter sido fruto de um processo de disputas político-ideológicas no âmbito da sociedade brasileira, a reforma, já na sua implementação, também vem atender às novas exigências do setor produtivo. Um dos objetivos principais da reforma seria a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas do mercado de trabalho: flexibilidade, qualidade e produtividade. Dessa forma:

[...] o ensino médio terá uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando 'para a vida'. A Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente, da escolaridade alcançada.⁸⁶

Na proposta, a formação geral é desvinculada da profissionalizante, estabelecendo-se que o ensino técnico pode ser concomitante ou posterior (seqüencial) ao ensino médio, possibilitando uma profissionalização mais rápida e flexível para as classes populares:

Os cursos técnicos poderão ser organizados por disciplinas ou com as disciplinas agrupadas em módulos. Cada módulo cursado dará direito a um certificado de qualificação profissional. Os alunos que concluírem o ensino médio e os módulos que compõem uma habilitação, além do estágio supervisionado, quando exigido, receberão o diploma de técnico.⁸⁷

Embora o MEC em sua proposta tenha possibilitado uma profissionalização mais rápida aos setores populares, não garantiu à educação profissional a equivalência ao ensino médio, estabelecendo a mesma dicotomia entre os ensinos geral e profissional.

Aliás, o próprio Parecer CNE/CEB n.º 15/98, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, admite a permanência dessa dualidade, como podemos observar no seguinte trecho:

⁸⁶ MANFREDI, op. cit., p. 129.

⁸⁷ Ibid., p. 133.

A duplicidade da demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa, esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último [...] (Brasil. CNE/CEB. Parecer nº 15/98, p. 35).

O objetivo maior da reforma está na expansão e melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro. Na perspectiva do governo Fernando Henrique e segundo o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, o novo mercado exige o dinamismo necessário à satisfação das atuais e variadas formas de trabalho da acumulação flexível do capital.

Neste sentido, o ensino médio precisaria expressar-se por meio de um novo currículo, baseado no domínio de competências, e não mais no acúmulo de informações.

Como justificativa para a mudança no currículo, o governo Fernando Henrique fundamenta-se na crítica à rigidez e à formação técnica especializada do mercado no período taylorista-fordista, e, que, portanto, não responde mais ao atual dinamismo da produção flexível.

Maia Filho (2003), a partir de Kuenzer⁸⁸, afirma que a tentativa de expansão e melhoria da qualidade do ensino médio pela via do currículo, trata-se de um artifício ideológico:

No entanto, o engodo ideológico maior no discurso do governo FHC está presente na afirmativa mesma de que é possível se chegar à escola única apenas pela via curricular. Esta unicidade estaria garantida pelo caráter democrático e universal do novo currículo: democrático, posto que o novo ensino médio é igual para todos e não se mistura mais com a educação

⁸⁸ Cf. Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. Campinas-SP: Cedes, nº 70, 2000, p. 15-39.

profissional; e universal, pois, em tese, todas as escolas oferecerão o mesmo ensino médio, já que baseado na mesma lógica curricular de interesse universal, pois, o currículo flexível e baseado em competências resolve o secular problema da contradição entre o saber prático e o teórico, independentemente, das contradições existentes na sociedade. (p. 319)

Em verdade, e como o próprio discurso do governo explicitava, os aspectos centrais da reforma estão estreitamente relacionados com a nova realidade do mundo do trabalho e da produção e ancorados num currículo baseado em *competência*, a categoria chave na organização lógica do novo sistema educacional.

Um novo perfil profissional deve ser exigido a partir de uma “formação humana” não mais restrita à escolarização formal, e sim, representada pela articulação de três dimensões principais: a técnico-científica, a política e a da personalidade. A primeira, ligada ao mundo do trabalho; a segunda, ao desenvolvimento da cidadania, e, a terceira, a um conjunto de capacidades individuais (como iniciativa, autonomia) no lidar com a dinamicidade do novo mundo produtivo.

Não por acaso, a referida reforma elege a competência como elemento central nos processos formativos sendo a possibilidade multivariada de uso da qualificação (capacidade de trabalho), segundo as novas necessidades do processo de acumulação. Neste sentido, a reformulação do ensino médio e profissional, expressa o componente claramente disciplinador que assume. Conforme Bruno (2002, p. 369):

O saber-ser, para além do saber-fazer, estabelecido como eixo do processo ensino-aprendizagem, atesta isso, especialmente, se considerarmos que se vincula diretamente a padrões de comportamento, a atitudes e a valores, cuja referência é a realidade das empresas, ou melhor, às suas novas exigências relativas ao uso do chamado capital humano àquilo a que os gestores do aparelho de Estado definem como exercício de cidadania (conformidade às novas formas de controle social) .

O modelo das competências incorporado pela Reforma do Ensino Médio e Profissional é resultado das modificações na organização do processo de trabalho, bem como se constitui em novas formas de disciplina e controle da mão-de-obra. O que houve, sobretudo, foi a mudança de foco da exploração anterior sobre a força física (capacidade de execução) para o seu componente intelectual (capacidade de raciocínio), como demonstra Heloani (1996, p. 99-100):

A empresa reproduz o paradigma maternal e induz a uma economia de reciprocidades: à empresa protetora deve ser retribuída a fidelidade no exercício do trabalho [...] Essa imagem protetora da empresa dilui o conflito trabalho-capital e reafirma a submissão dos indivíduos à lógica abstrata construída a partir de uma forma inconsciente de dominação do capital. A caracterização dessas 'formas de controle a distância' contribui para uma visão mais crítica da empresa pós-fordista. A partir da internalização dos mecanismo de controle, será possível 'conceder' mais 'autonomia' para algumas tarefas e incorporar novas exigências para o desempenho dos trabalhadores com rótulos, aparentemente, atraentes, tais como 'criatividade', 'novas responsabilidades', 'qualificação.'

A introdução dessas novas formas organizacionais tem como objetivo criar e reforçar a pressão e o controle sobre os indivíduos e conseguir um aumento de intensidade do trabalho, haja vista, a coexistência entre o desemprego e as formas de emprego precarizadas, além da polarização crescente entre uma pequena elite influente e a massa crescente de trabalhadores com condições de trabalho deterioradas.

As mudanças na Educação Profissional deixam nítidas suas ligações com a lógica das competências, que defende seus princípios "em nome" de uma elevação do nível de qualificação dos trabalhadores; de uma educação de tipo integral; da promoção do desenvolvimento da autonomia; da participação dos trabalhadores na vida das empresas, do desenvolvimento de uma capacidade real de trabalho; da conjugação dos interesses de empresários e trabalhadores.

O modelo da competência, tal como se apresenta na legislação, é limitado porque é regido por uma perspectiva que aponta para a necessidade de novas políticas educacionais, novos métodos e currículos, que permitam formar indivíduos ajustados às atuais exigências da acumulação flexível.

Daí, a ampla utilização de termos como: competências, flexibilidade, empregabilidade, sempre sob o “véu” de valores os mais solidários, mas com o verdadeiro intuito de responder aos interesses exclusivos do mercado.⁸⁹ Além disso, a proposta esbarra nos próprios limites estruturais do capital: fala-se da aquisição de competências como pré-requisito da “empregabilidade” enquanto se tem altas taxas de desemprego⁹⁰ até para os trabalhadores mais qualificados, e mesmo quando há empregos, tratam-se de atividades extremamente incertas e instáveis (trabalho informal).

As atuais políticas educacionais, apenas, dão continuidade ao projeto do capital de atrelar a educação à função de preparar para o mercado de trabalho, possibilitando aos indivíduos, que se apropriarem de *novas competências*, a oportunidade de se tornarem *empregáveis*.⁹¹

Seguindo esse raciocínio, a nova legislação da Educação Profissional no Brasil indica o modelo das competências como um caminho inovador – condizente com os imperativos de flexibilidade da nova ordem produtiva – que incorpora aos indivíduos novos conhecimentos, para sua inserção e manutenção no mercado de trabalho.

⁸⁹ Hoje, mais do que nunca, a educação passa a ser concebida como mercadoria. Como indicação de leitura, sugerimos o texto de Susana V. Jiménez e Antônia R. M. e Rocha, *Educação à venda: sucesso e cidadania na medida do seu bolso*. **Educação: Revista do CEDU/UFAL**, n. 15, dez. 2001, Maceió, p. 65-91.

⁹⁰ Sobre a questão do desemprego no Brasil, ver MATOSO, Jorge. *O Brasil desempregado: como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

⁹¹ sim porque, como bem lembra Oliveira (2003) “só aparentemente, há coerência na relação entre melhor qualificação e maior possibilidade de empregar-se” (p. 34).

É, dessa forma, que o conceito de empregabilidade está diretamente ligado ao de competências. O discurso educacional se fundamenta na crença de que quanto mais qualificado for o trabalhador, mais chance ele terá de conseguir um emprego, ao entender empregabilidade⁹² “não apenas como a capacidade de obter um emprego mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação”⁹³.

O Estado e as elites empresariais relativizam a crise do emprego existente, ocultando que o desemprego é algo estrutural, e não temporário ou conjuntural. Existe uma incapacidade do próprio sistema do capital em gerar novos postos de trabalho.

Atribuindo à capacidade individual a possibilidade de empregar-se, tais segmentos, pelo contrário, disseminam a concepção de que devem ser os próprios indivíduos os responsáveis pela sua formação profissional, pela sua capacidade de dispor do maior arsenal possível de competências para adquirir um emprego. A “empregabilidade” é um conceito ideológico, que desconsidera os fatores estruturais determinantes de tamanho desemprego.

Tomando a noção de competência no âmbito da reforma educacional, percebemos que a referida reforma entende o indivíduo competente como sendo capaz de adaptar-se às novas situações e a responder criativamente aos novos desafios. Evidencia-se, também, a ocultação do caráter de subordinação do trabalhador aos interesses imediatos do empresariado, enfim, do grande capital, de submissão do indivíduo a um ritmo de trabalho e de exploração, muitas vezes, ainda maiores.

⁹² A categoria empregabilidade, da forma como vem sendo colocada até aqui, é questionada por Pedro Demo, no sentido de que o trabalhador não deve mais se qualificar visando um emprego, já que o capital precisa cada vez mais de um número menor de trabalhadores, não havendo vaga para todos no mercado de trabalho. O autor chama a atenção para a necessidade de o trabalhador adquirir competências humanas e conseguir autonomia para criar trabalho. Cf. DEMO, P. *Educação Profissional: debate da(s) competência(s)*. Brasília: SEFOR, 1997. A nosso ver, trata-se de outra postura equivocada, uma vez que não aponta perspectivas efetivas de resolução do problema.

⁹³ BRASIL, Ministério do Trabalho. *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*: SEFOR, 1995.

Segundo Kovács (2001), alguns estudos alertam para a deterioração da qualidade de vida no trabalho como consequência da acumulação flexível: intensificação nos horários, sindicato enfraquecido e submisso, clima de sutis pressões sobre a disponibilidade dos trabalhadores.

Mesmo que se eduque o trabalhador visando garantir a tão conclamada empregabilidade, educa-se para um trabalho cada vez mais incerto, instável, flexível. A ameaça constante da perda do emprego vem dificultar inclusive a aquisição de conhecimentos tácitos acumulados ao longo dos anos de experiência profissional.

O recurso sistemático aos vínculos contratuais instáveis fragiliza, e até impossibilita, a acumulação de competências dada a rapidez e constância dos recrutamentos no mercado de trabalho.

Além do que, a recolocação de pessoas com nível mais elevado de escolaridade pode favorecer aos mais qualificados, mas, dificilmente os menos qualificados, e de modo nenhum os que se encontram em completa situação de exclusão.

Em verdade, passam-se essas pretensas idéias de vantagem ao trabalhador, sem jamais explicitar em que circunstâncias isso é feito. Não está presente nesse discurso, por exemplo, que o trabalhador continua sendo, acima de tudo, uma mercadoria para o capital, nem que o desemprego faz parte da própria lógica do sistema do capital.

Ao considerar a formação profissional, apenas, a partir daquilo que é útil ao sistema produtivo e não daquilo que é realmente necessário à sociedade e à elevação da compreensão do trabalhador sobre seu trabalho, a atual reforma da educação profissional conforma-se com o presente, reforçando as atuais relações sociais de dominação e de exploração do trabalho.

Portanto, é cada vez mais imprescindível salientar a raiz estrutural do desemprego, a flexibilização dos contratos como sinônimo de eliminação dos direitos trabalhistas, o fato de que não há vagas para todos no mercado de trabalho, mesmo para os mais qualificados, a destruição do sindicalismo, o aumento do subemprego, da precarização do emprego, da informalidade, da eterna incerteza do trabalhador e da própria imprecisão do modelo da competência.

Apresentada a proposta de educação do trabalhador fundada na noção de competência, poderemos, a partir deste momento, explorar o debate crítico acerca do referido modelo, buscando demonstrar e superar seus limites.

3. O MODELO DA COMPETÊNCIA: ALCANCES E LIMITES DA CRÍTICA FUNDAMENTADA NA PERSPECTIVA DO TRABALHO

No capítulo II, procuramos discutir a proposta de educação do trabalhador fundada na noção de competência, buscando situá-la no contexto da Reforma da Educação Profissional Brasileira.

Neste, inicialmente, exploraremos o debate crítico acerca do modelo da competência, privilegiando, desta forma, as análises desenvolvidas por Marise Ramos. Por fim, realizaremos, por assim dizer, *a crítica da crítica*, tentando demonstrar que embora a pesquisadora não negue a centralidade do trabalho, acaba por deslocar sua crítica para a centralidade da política.

3.1 O MODELO DA COMPETÊNCIA SOB O CRIVO DA CRÍTICA: REVISÃO SELECIONADA DA LITERATURA NA ÁREA DE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Na última década, as formulações teóricas na área de trabalho e educação passaram a focar, em suas pesquisas, os efeitos causados na educação, em função das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Desenvolvem-se, dessa forma, estudos permeados de um caráter crítico – sobretudo na literatura marxista – que, em sua grande maioria, têm denunciado o modelo da competência.

Nesse contexto, a pesquisadora Marise Ramos ocupa lugar de destaque, especialmente, após a publicação do livro *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* e de artigos que tratam especificamente da educação profissional e do modelo da competência.

Ramos, fundamentada na perspectiva materialista dialética, se contrapõe às relações entre trabalho e educação e ao modelo da competência expressos no âmbito do capital.

A partir desse ponto, buscaremos destacar os momentos em que a autora, na sua *Pedagogia das competências*,⁹⁴ aborda analítica e criticamente a noção de competência.

No capítulo I de sua obra, a autora procura analisar a educação profissional e a qualificação como categorias histórico-sociais da formação humana e, de início, faz uma crítica à educação no Estado Moderno:

Pautando-se pela igualdade natural entre os homens, o discurso pedagógico burguês é de uma educação de base para todos, formadora do *cidadão*. A pedagogia moderna se origina da totalidade de *questões políticas* centrais no Iluminismo, que giram em torno da origem do poder, de sua legitimidade, das formas de governo, da soberania do Estado e do povo, da *participação* e da *cidadania* [...] no projeto da classe burguesa ascendente, essa *cidadania* é

⁹⁴ Cf. RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

muito mais de caráter formal e delimitada ao direito de propriedade privada e à liberdade [...]. (RAMOS, op. cit., p. 29-30, grifos nossos)

A autora também procura explicitar que desde o século XVIII, o sistema educacional já era desigual:

Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de produzir a força de trabalho como mercadoria [...] A educação de caráter geral, clássico e científico, destina-se à formação das elites dirigentes. (Ibid., p. 31)

Já chegando à contemporaneidade, a pesquisadora frisa que a emergência da noção de competência, atende, pelo menos, a três propósitos:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho intermitente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade *real* do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Européia e do Mercosul). (Ibid., p. 30, grifo da autora)

Sobre a relação entre as categorias qualificação e competência, Ramos define-a como um *deslocamento conceitual* da qualificação à competência:

[...] 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. Esta também é a razão de não concordarmos com a proposta de que a noção de competência atualizaria o conceito de qualificação porque, se assim ocorresse, não se justificaria a emergência de um novo signo [...] Mas a noção de competência não-somente se apresenta como um novo signo, como também possui significados diferentes ao do conceito de qualificação. (Ibid., p. 41)

De acordo com a autora, a lógica da competência vem ameaçar os equilíbrios do período taylorista-fordista, contrapondo a instabilidade e os interesses

individuais à permanência e aos interesses coletivos obtidos naquela época. Neste sentido, qualificação e competência divergem uma da outra:

A qualificação é uma mediação do processo em que se relacionam o trabalho concreto e as aprendizagens subjetivas e sociais. Apropriado pelo capitalismo, o trabalho concreto transforma-se em trabalho abstrato e seus conceitos de mediação reduzem-se a fatores de produção. Assim, conquanto a qualificação remete-se ao homem em suas condições históricas de produção da existência, construindo-se como conceito histórico-concreto de mediação da relação trabalho-educação, a competência, por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode resgatar uma compreensão essencialista de trabalho, cujo o centro, ao invés de (sic) ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais. (Ibid., p. 68-9)

No capítulo II, ao falar da institucionalização de sistemas de competência, a partir do debate de alguns teóricos, Ramos chama a atenção para três pontos principais de consenso:

a) a necessidade de acordos em torno de sistemas para reconhecer competências ou a competência profissional de um indivíduo que não esteja baseada somente nos diplomas educacionais; b) a necessidade de os sistemas educacionais serem geridos no sentido de desenvolver competências profissionais; c) a necessidade de se oferecerem aos indivíduos, incluindo os desempregados, iguais oportunidades de desenvolver suas competências ao longo de uma carreira. (Ibid., p. 72)

Outra questão que Ramos aponta é quanto à estruturação de um sistema de competências profissionais, que:

[...] é indicada como capaz de demarcar uma esfera de cooperação entre as organizações, na qual se definem os elementos requeridos pelo mercado em matéria de educação profissional. Ao mesmo tempo, em relação aos conteúdos da formação, o sistema de competência poderia orientar e renovar as políticas e as ações educacionais, gerando parâmetros permanentemente renováveis. (Ibid., p. 74)

E continua a pesquisadora:

Na ótica do capital, o fortalecimento da noção de competência é defendido como ponto de convergência dos projetos dos empresários e dos trabalhadores em termos de educação profissional. Um terceiro sujeito social – o governo – é convocado a dar materialidade a essa convergência, impulsionando as políticas que integrem esses projetos. Entretanto, por mais

genéricas e universais que sejam as motivações que os justifiquem, serão os problemas mais específicos de cada sociedade que orientarão a opção de se institucionalizar a noção de competência por meio da implantação de sistemas. (Ibid., p. 75-6)

O capítulo III da *Pedagogia das Competências* traz a noção de competência na Reforma da Educação Profissional Brasileira, e, nesse momento, Ramos critica a função educativa de adaptação do cidadão-trabalhador às incertezas da sociedade contemporânea:

Mas é exatamente nesse contexto que se busca construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do *cidadão*-trabalhador à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós-industrial. A função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade [...] Diante da instabilidade social contemporânea, a *cidadania* não é resgatada como *valor universal*, mas como a *cidadania possível*, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos. (Ibid., p. 131; 140, grifos nossos)

E, voltando-se já, neste momento, para os indícios de uma alternativa a tal situação posta, a pesquisadora afirma:

Em face desses conflitos, em que se situa também o debate sobre a interdisciplinariedade, é possível que o debate sobre a pedagogia das competências, pelas contradições que suscita, seja por sua afirmação, seja por sua negação ou, ainda, por sua *ressignificação*, venha promover um movimento em que se busque a convergência dos conteúdos disciplinares para a construção significativa de saberes, superando-se a resistência desagregada pela consciência histórica. Resistência e ação podem vir a constituir-se no novo social, cultural e *politicamente* construído. (Ibid., p. 155, grifos nossos)

Para a autora, a noção de competência, pela conotação individual que carrega, ainda tende a despolitizar as relações sociais tecidas entre trabalhadores e entre estes e as gerências, uma vez que questões relacionadas às oportunidades educativas ou referentes às relações de trabalho, assumem um caráter meramente técnico. A esse respeito, assim se expressa:

A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros corporativos e/ou *políticos* para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos. (Ibid., p. 159-60, grifo nosso)

Declarando apoiar-se em Gramsci, a autora acredita que:

[...] as pessoas podem ser educadas para desenvolverem uma *consciência mais ampla* que avança no sentido de conquistar uma certa *igualdade político-jurídica*, até o momento *ético-político*, em que se superam os interesses puramente corporativos ou jurídicos e se constrói a vontade coletiva de classe. Por isso, o enfraquecimento de relações meramente corporativas entre os trabalhadores torna o momento *ético-político* cada vez mais distante. (Ibid., p.160, nota de rodapé, grifos nossos)

Entre críticas e propostas, ao final do capítulo III, a pesquisadora argumenta:

Por isso, afirmamos que a noção de competência, muito além de ser apropriada acriticamente pela sociedade brasileira, levando-a à condição de senso comum, deve apresentar-se como objeto de análise crítica pelos educadores, trabalhadores e todos os demais intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com o fim de se reconhecer seu real significado e a essência do fenômeno a que faz referência. É preciso colocar a noção de competência sobre o crivo de outras ideologias e, então, *reconstruir seu significado* não só (sic) de forma coerente com a realidade brasileira, mas no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação dessa realidade e não de simples adaptação a ela. (Ibid., p. 170, grifos nossos)

No capítulo IV de sua obra, Ramos destaca a noção de competência como ordenadora das relações de trabalho, colocando que a transição das relações de trabalho do taylorismo-fordismo para o padrão flexível de acumulação capitalista priva um contingente significativo de trabalhadores de uma rede de direitos sociais conquistados.

A autora tece algumas considerações em relação ao aumento da flexibilidade das relações sociais de produção interna e externa às organizações produtivas. Segundo a pesquisadora, a flexibilidade interna baseia-se na cooptação e no estímulo à

participação dos trabalhadores na produção; e a flexibilidade externa permite a desregulamentação e precarização das relações trabalhistas, através dos contratos temporários e da subcontratação.

Nesse sentido, Ramos acredita que a competência é tomada como categoria ordenadora das relações sociais de trabalho, tanto interna quanto externamente às organizações produtivas:

[no primeiro caso] apropriada à gestão da flexibilidade técnica e organizacional do trabalho [no segundo caso], no sentido de gerir as condutas e reconfigurar valores *ético-políticos* dos trabalhadores no processo permanente de adaptação à instabilidade social. (Ibid., p. 176, grifo nosso)

Uma outra questão que a pesquisadora chama a atenção é quanto ao fato de a categoria *competências* não enfrentar o conceito de qualificação como relação social. Na sua percepção, a noção de competências não consegue:

[...] compreender o movimento dinâmico e contraditório da construção e do uso dos saberes pelos trabalhadores, bem como o jogo relacional que se processa entre eles e deles com a materialidade objetiva do trabalho. Processo esse que transforma o trabalho vivo em trabalho morto mas que também potencializa lutas sociais no sentido da emancipação do trabalhador, à medida que ele se torna efetivamente o sujeito das relações de trabalho. (Ibid., p. 197)

Segundo Ramos, é preciso ressignificar a noção de competência, tomando-a de forma subordinada ao conceito de qualificação como relação social, porque esse conceito possibilita melhor compreender a relação trabalho-educação no plano contraditório das relações sociais de produção.

A autora finaliza o referido capítulo, relacionando, diretamente, a noção de competência à noção de empregabilidade, enfatizando esta última, como autonomia dirigida e adaptação regulada. A autonomia é vista, principalmente, “como uma condição que permite

ao indivíduo mudar de emprego numa mesma empresa ou de uma empresa para outra ou mesmo de um setor de atividade para outro.” (Ibid., p. 205)

E, continua Ramos, “conferir autonomia aos trabalhadores individuais e coletivos é uma estratégia de competitividade das empresas isoladas, mas é, também, uma forma de buscar suprimir os antagonismos entre capital e trabalho.” (Ibid., p. 209)

A pesquisadora ainda adverte:

[...] que a gestão por competência e sua perspectiva qualificante e aprendiz adequa-se à precarização das relações de trabalho, mediante o desenvolvimento de um tipo de autonomia tanto individual quanto coletiva, dirigida ao interior e ao exterior da empresa. (Ibid., p. 212)

Com referência aos sindicatos e organizações de classe face à gestão por competência, a autora afirma o seguinte:

Sabe-se que os sindicatos tiveram como papel decisivo a redução da concorrência entre trabalhadores, fonte primacial da sobre-exploração a que estavam inicialmente sujeitos nas relações pré-modernas. Mas a gestão por competência, instituída no âmbito de um mercado de trabalho instável e desequilibrado, confere às direções de empresas margens de negociação infinitamente vantajosas em relação aos sindicatos e às organizações de classe. (Ibid., p. 215)

A noção de empregabilidade, assim como o modelo da competência, também é constituída pelo processo de individualização das relações de trabalho. Dessa forma, Ramos nos diz que:

[...] ao invés de resgatar a subjetividade do trabalhador para si, aprisiona-se nos limites das competências adquiridas, avaliadas e validadas no sistema de empregos; isto é, nos limites da empregabilidade – enquanto aposta incerta de se manter empregado num contexto em permanente mudanças – ou, ainda, da desfiliação social como resultado perverso da retração dos direitos. (Ibid., p. 216)

Ou seja, a superação do desemprego, que para a autora “[...] é um problema social concreto, determinado pelo conjunto de mudanças econômico-políticas que ocorrem a

partir da segunda metade deste século [...]” é deslocada para as possibilidades de “[...] aumento da escolarização e da qualificação ou, mais especialmente, à aquisição permanente e renovável de competências verificáveis na ação de trabalho” (Ibid., p. 218), inculcando no indivíduo o sentimento de responsabilidade pelo acesso e permanência no emprego.

O quinto e último capítulo da obra de Ramos - que traz uma análise da noção de competência como ordenadora das relações educativas - além de uma síntese do que já foi colocado pela autora, articula a pedagogia das competências à sociedade pós-moderna:

Concluimos anteriormente que, na sociedade contemporânea, tende a predominar uma profissionalidade de tipo liberal. Portanto, a pedagogia das competências é um meio de construção dessa profissionalidade e a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva - no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna. (Ibid., p. 273)

Dando seqüência à formulação crítica de Ramos, passaremos a analisar um outro texto seu⁹⁵, onde avalia a Reforma da Educação Profissional Brasileira, baseada na pedagogia das competências, procurando demonstrar as incoerências internas ao discurso oficial.

Atualmente, a área de trabalho e educação vem passando por um debate em que a noção de *qualificação* (consolidada com o modelo taylorista-fordista e ligada aos padrões de formação, emprego, carreira e remuneração) é redefinida, dando lugar à noção de *competência*. Discutindo as abordagens da qualificação, Schwartz (apud RAMOS, 2002, p. 43) propõe que esta possui três dimensões: conceitual (associada aos títulos e diplomas e que reconhece a aprendizagem por vias formais), social (no âmbito das relações sociais e do

⁹⁵ Cf. RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set/2002, p. 405-427.

exercício profissional) e experimental (relacionada ao conjunto de saberes quando da realização do trabalho).

Conforme Ramos, a *qualificação* tem sido deslocada para a noção de *competência* “em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental” (RAMOS, op. cit., p. 407). Nesse contexto, o enfraquecimento da dimensão conceitual é devido à ênfase dada aos saberes tácitos (atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação) e sociais (capacidade de abstração, de liderança, de trabalhar em equipe) em relação aos saberes formais (geralmente atestados por diplomas). A diminuição da importância da dimensão social, está ligada à crise do emprego e à valorização das potencialidades individuais (acima mencionadas) de cada trabalhador.

Ou seja, mesmo que os diplomas continuem sendo importantes para a inserção inicial do profissional no mercado de trabalho, o que garantiria sua permanência passam a ser as competências adquiridas e atualizadas – delas dependeria a garantia da empregabilidade. Reconhece-se com destaque, o saber prático/tácito do trabalhador, além da certificação dos títulos.

A noção de qualificação não teria cumprido a tarefa de se prestar às análises dos processos de trabalho, dos seus conteúdos reais – códigos flexíveis – justamente por manter-se determinada pelos títulos e diplomas – códigos rígidos. A rigidez da noção de qualificação é substituída pela flexibilidade da noção de competências, mais condizente com a atual dinamicidade do mundo do trabalho.

É, dessa forma, que sobressai a dimensão experimental, que destaca as competências construídas na experiência concreta de trabalho, onde a competência expressaria, coerentemente, essa dimensão, por meio de dois aspectos principais: a) com suas

raízes na psicologia, ela ressaltaria os atributos subjetivos mobilizados no trabalho; b) a valorização do fazer imediato na atuação profissional, diretamente, ligada à noção de empregabilidade. Tal fato demonstra uma articulação com o discurso empresarial, que, por sua vez, aponta para a necessidade de mudança da educação frente às novas demandas do mercado de trabalho.

O movimento - em diversos países do mundo - de reformulação de seus sistemas de educação profissional, que tem a competência como princípio ordenador, vem associado às noções de empregabilidade e de laboralidade. Por essa razão, lembra a autora:

Esse fenômeno [da competência] tem um significado não só técnico, mas também *político*. As reformas associaram-se, ainda, aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas. Espera-se, por um lado, proporcionar aos jovens passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho, e, juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente minimizariam o risco da exclusão social. Nisso está a razão de a competência vir associada às noções de empregabilidade e de laboralidade. (Ibid., p. 407, grifo nosso)

No caso brasileiro, a reforma da educação profissional está em curso desde 1997, quando toma corpo jurídico-institucional no final do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso. Ainda, conforme Ramos, a transposição da tendência globalizante de certas teorias à realidade específica brasileira, traz sérias conseqüências:

No âmbito das relações de trabalho, o enfraquecimento do conceito de qualificação pela competência pode levar à desfiliação dos trabalhadores do frágil sistema de regulações sociais deste país; no âmbito educacional, as apropriações apressadas e limitadas desta noção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num triste recuo a princípios educacionais considerados superados pelo debate educacional crítico das últimas décadas. (Ibid., p. 408)

A pesquisadora, então, propõe o resgate de um referencial histórico-crítico para a educação profissional comprometida com a classe trabalhadora:

Para fins curriculares, os saberes científicos, técnicos, operacionais, organizacionais e políticos que estruturam as atividades e as relações de trabalho seriam inter-relacionados com base nas respectivas disciplinas científicas ou escolares, tendo-se os processos de trabalho como horizonte de formação, mas com o objetivo de garantir aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos universais, historicamente, construídos pela humanidade. Isso, muito além de possibilitar a realização de ações técnicas, possibilitaria *ações políticas* e a construção de novos conhecimentos. (Ibid., p. 421, grifo nosso)

Nas considerações finais de seu artigo, Ramos chama a atenção para as incoerências internas dos documentos oficiais, denunciando o caráter ideológico que o discurso construído nas Diretrizes Curriculares Nacionais assume, ressaltando tais princípios, sobretudo, como ideologia orgânica do ponto de vista da classe burguesa:

Por isso, mesmo argumentando-se o contrário, seguidas as orientações dos documentos curriculares oficiais, a educação profissional manter-se-á associada a alternativas compensatórias para a classe trabalhadora, privada de uma autêntica educação tecnológica afinada com os modernos padrões de produção e com os conhecimentos científico-tecnológicos e sociais mais avançados. (Ibid., p. 424-25)

Finalizaremos nossa seleção da literatura de Marise Ramos acerca do tema das competências, com um outro artigo⁹⁶, em que a autora questiona a possibilidade da *noção de competências* orientar a construção de uma *pedagogia contra-hegemônica*. Tal possibilidade, segundo Ramos, dar-se-ia com a superação dos princípios que dão significado à referida noção e com o resgate do trabalho como princípio educativo sob a perspectiva histórico-crítica das relações sociais.

A pesquisadora, então, começa a defender sua proposta, enfatizando um ponto em que ela já chama a atenção nos seus dois textos anteriores:

Também sinalizamos que o movimento educacional contra-hegemônico, compreendido como aquele que se constrói em favor dos interesses dos trabalhadores e não do capital, exigiria a ressignificação da noção de

⁹⁶ RAMOS, M. N. *É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo*. 2003, p. 93-114.

competência, associada à sua subordinação ao conceito de *qualificação como relação social*. (RAMOS, op. cit., p. 96, grifo da autora)

Como já afirmara, anteriormente, é preciso ressignificar a noção de competência, mas é necessário, também, de acordo com a autora, ir além disso, se se quer construir uma pedagogia contra-hegemônica:

Foi com essa convicção que procuramos [...] traçar o que temos chamado de uma perspectiva *totalizante* para a noção de competência, convertendo-a em potencialidade humana de emancipação sociocoletiva e de transformação social. (Ibid, p. 96, grifo da autora)

Ramos, então, apresenta alguns princípios teórico-metodológicos que pudessem estruturar uma pedagogia da competências contra-hegemônica:

Em uma tentativa contra-hegemônica, propusemos a perspectiva *totalizante*, pela qual se consideram o processo e as relações de trabalho como realidades históricas, contraditórias e em constante transformação. Assim, não se podem tomar, exclusivamente, os determinantes técnicos, operacionais e organizacionais do processo de trabalho, mas se devem considerar as mediações de ordem econômico-produtiva, físico-ambiental, sócio-histórica, cultural e política. Deve-se considerar, ainda, que os trabalhadores compõem essa realidade objetiva, construindo relações complexas e contraditórias de trabalho. (Ibid, p. 97, grifo da autora)

E complementa a pesquisadora:

Estamos afirmando que, no limite, seria possível uma *pedagogia das competências contra-hegemônica*, mediante um referencial teórico-metodológico centrado na práxis humana, mediada pelo trabalho, inicialmente, na sua dimensão especificamente econômica – que ordena as finalidades da educação profissional – mas, processualmente na sua dimensão ontológica, por tentar potencializar ações emancipatórias pelos trabalhadores. (Ibid, p. 98, grifo da autora)

Ao final do referido artigo, Ramos chama a atenção para a possibilidade de uma educação comprometida com a classe trabalhadora:

A educação comprometida com a possibilidade de os trabalhadores tornarem-se dirigentes, deve, então, proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la [...] A

noção de competências tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos radicalmente opostos a essa perspectiva [...] Concluimos, então, que a pedagogia contra-hegemônica pode ser construída na perspectiva histórico-crítica, resgatando o *trabalho* como o concreto princípio educativo. (Ibid, p. 111, grifo da autora)

3.2 DA CENTRALIDADE DA POLÍTICA À REAFIRMAÇÃO DA CENTRALIDADE DO TRABALHO: SUPERANDO OS LIMITES DA CRÍTICA PRODUZIDA EM TORNO DA COMPETÊNCIA

Como já foi salientado, na década de 1990, os pesquisadores da área de trabalho e educação começaram a focar, com mais ênfase, os efeitos na educação a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em função da crise do capitalismo.

Bertoldo,⁹⁷ em sua tese de doutorado, analisou a relação entre trabalho e educação numa perspectiva ontológico-marxiana, partindo da produção de alguns educadores que integram a referida área no Brasil, entre eles, Frigotto, Nosella, Kuenzer e Machado.

Segundo esta pesquisadora, as análises destes educadores, apesar de advogarem a centralidade do trabalho, dão maior ênfase à crítica ao trabalho na forma que o mesmo assume no atual sistema do capital. Este enfoque leva a duas conseqüências principais:

1. as propostas apresentadas pelos referidos educadores aos problemas existentes na relação entre trabalho e educação vão na direção da via democrática para o socialismo, à medida que defendem a formação para a cidadania, a luta pela ampliação da participação popular etc;
2. as perspectivas que esses autores apresentam indicam um deslocamento da esfera da trabalho para a esfera da política.

⁹⁷ Cf. BERTOLDO, E. *A relação trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana*. UNESP, Marília, 2002.

Como se sabe, para a ontologia marxiana, a categoria do trabalho, na sua dimensão ontológica, é central no processo de autoconstrução humana. Portanto, o trabalho e não a política é o fundamento do ser social e, sendo assim, é na esfera do trabalho que a análise da relação trabalho e educação deve ser aprofundada.

Ainda, segundo a autora:

Na década de 1990, os pesquisadores da área começam a chamar a atenção para a complexidade que a relação trabalho e educação vai assumindo, em função da crise do capital, da chamada crise do socialismo real, da introdução, no Brasil, das teorias que negam a centralidade do trabalho⁹⁸, entre outros, e seus impactos na sociedade e, em decorrência, no setor educacional. (BERTOLDO, op. cit., p. 54-5)

A pesquisadora constata que as propostas resultantes das análises de Frigotto, Nosella, Kuenzer e Machado, apesar de não haver dúvidas quanto ao posicionamento, genericamente, favorável destes educadores à centralidade ontológica do trabalho, apontam para a necessidade de se construir a cidadania e de se ampliar a democracia no âmbito da realidade brasileira.

Bertoldo chama a atenção para as implicações que formulações críticas como essas podem ter na condução teórica e se faz as seguintes indagações:

[...] isto não significaria que o patamar máximo que se vislumbra é a luta pela ampliação dos direitos e a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, dos excluídos? Mas será este o limite máximo de possibilidades da humanidade? [...] será que os caminhos propostos pelos pesquisadores da área nos conduzirão a uma apreensão efetivamente radical da relação trabalho e educação, no Brasil e no mundo? (Ibid., p. 57)

Propõe, então, como forma de superar os limites verificados nas referidas análises da relação trabalho e educação no Brasil, apreender as relações, mediações e

⁹⁸ Na década de 1990, “começa a ser difundida, no Brasil, uma literatura estrangeira que põe em dúvida a validade da categoria do trabalho para explicar a práxis social. *O Manifesto contra o Trabalho*, do grupo *Krisis*, de origem alemã, herdeiro da teoria crítica [...], a divulgação das obras de Habermas, entre outros, passam a influenciar a produção no campo da educação.” (BERTOLDO, 2002, p. 53)

distinções entre as categorias trabalho, reprodução e educação, com base nos fundamentos teórico-metodológicos da ontologia do ser social de Marx e Lukács.

Do final dos anos noventas aos dias atuais, uma atenção especial tem sido dada – nessas formulações teórico-críticas – à introdução, no Brasil, do modelo da competência no setor educacional, principalmente, na formação profissional.

No último subcapítulo, esboçamos as principais elaborações críticas de Marise Ramos, que foram selecionadas para fins dessa análise. Como pudemos perceber, tais formulações representam um avanço para o referido debate na área de trabalho e educação.

A produção dessa autora representa a perspectiva do trabalho, constituindo, assim, uma crítica ao capital e ao modelo de educação do trabalhador vigente em tal sistema.

De forma mais específica, a teórica tem denunciado o modelo da competência em suas proposições. Todavia, a nosso ver, a abordagem crítica da autora apresenta alguns limites, uma vez que compreende que a resolução dos problemas referentes à educação do trabalhador (hoje fundada no modelo da competência) pode se dar no âmbito da política. Em decorrência disso, acaba por vislumbrar um outro modelo de educação (melhor), sem apresentar uma crítica radical ao sistema que alicerça as atuais relações entre trabalho e educação.

Ramos é uma das pesquisadoras que tem-se destacado nos estudos acerca da questão específica do modelo da competência na educação profissional. Dessa forma, denuncia:

[...] o quanto a noção de competência é limitada em relação à perspectiva da formação humana, da mesma forma como a ideologia que busca conferir legitimidade aos novos padrões de acumulação do capital e de relações sociais tem seu limite na construção de uma concepção de mundo transformadora [...] (RAMOS, 2001, p. 304)

Mas, enquanto as relações entre trabalho e educação estiverem regidas pelo capital, a possibilidade de mudança da atual perspectiva de formação humana e de concepção de mundo continuará profundamente limitada.

A autora também destaca a necessidade de ressignificar a noção de competência:

É preciso colocar a noção de competência sobre o crivo de outras ideologias e, então, *reconstruir seu significado* não só (sic) de forma coerente com a realidade brasileira, mas no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação dessa realidade e não de simples adaptação a ela. (RAMOS, 2001, p. 170, grifos nossos)

Se a noção de competência for reconstruída no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação social, mas a realidade brasileira continuar inserida num contexto maior de subordinação dos interesses hegemônicos do capital, o problema ainda estará longe de ser resolvido. Acreditamos que a questão não é tão simples assim, à medida que o sistema global do capital continuaria a ditar as regras do jogo.

Ramos não deixa muito claro - num dos trechos de sua obra, citado no subcapítulo anterior - a crítica que faz ao fato da noção de competência não enfrentar, segundo ela, uma questão fundamental: o conceito de qualificação como relação social. Pelo que a autora advoga, a noção de competências não compreende a construção e o uso dos saberes pelos trabalhadores como movimento contraditório, como um processo “[...] que também potencializa lutas sociais, no sentido da *emancipação do trabalhador* à medida que ele se torna efetivamente o *sujeito das relações de trabalho*.” (RAMOS, 2001, p. 197, grifos nossos)

Será que a noção de competências, simplesmente, não enfrenta a questão dessa forma ou não há a possibilidade, no âmbito do capital, de o trabalhador se emancipar e se tornar sujeito das relações de trabalho?

Seguindo o mesmo raciocínio, Ramos chama novamente a atenção para a necessidade de subordinar a noção de competências profissionais à qualificação como relação social: “Os processos produtivos não são vistos exclusivamente por seu potencial econômico ou pelo conteúdo científico-tecnológico e operatório, mas como momentos históricos e como *relações políticas e sociais concretas*.” (RAMOS, 2002, p. 424, grifos nossos)

Nessas passagens a pesquisadora já começa a deixar transparecer a sua concepção de que os problemas que envolvem a noção de competências têm um caráter político. E reforça sua compreensão de que a resolução da questão referente à educação do trabalhador pode se dar na esfera da política, ao afirmar que:

Assim, procuramos apreender a essência do deslocamento conceitual [da qualificação à competência], seus motivos e significados, tomando-o, primeiro, como um fenômeno histórico; segundo, como mediação de uma totalidade; terceiro, como processo contraditório e que, por isso, não está definitivamente determinado em favor da classe dominante. Pode sim, ser reapropriado pela classe trabalhadora a partir de seus motivos e conferindo-lhe seus significados. Para isso, porém, é necessário enxergar esse fenômeno no movimento do real e encará-lo como *questão política* [...] Por isso, identificamos o deslocamento conceitual como *questão política* a ser disputada também pela classe trabalhadora. (RAMOS, 2001, p. 20, grifos nossos)

Mas, então, o que significaria encarar o fenômeno das competências como *questão política*? Quais os alcances disso? Como esse processo poderia ser reapropriado pela classe trabalhadora?

As afirmações da autora levam a um determinado encaminhamento teórico-metodológico, e, portanto, têm conseqüências na condução teórico-prática da área de trabalho e educação. Que conseqüências seriam essas?

Retomando a questão da heterogeneidade dentro do marxismo, percebemos que diante de alguns de seus encaminhamentos teórico-metodológicos, a posição expressada por Ramos acaba por resultar no deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da política.

Em decorrência disso, as propostas resultantes dessa posição apontam para a necessidade de uma intervenção (política) na realidade brasileira, o que reflete, num plano mais amplo, uma, de duas concepções: ou a construção de uma sociedade democrática ou a aposta na chamada via democrática para o socialismo.⁹⁹

Como já foi salientado, o referencial teórico que adotamos insere-se no campo do marxismo ontológico, que possui algumas divergências quanto ao encaminhamento teórico-metodológico utilizado por Ramos.

Para a perspectiva da centralidade ontológica do trabalho, a busca de soluções no campo do socialismo democrático não apresenta uma crítica radical ao capitalismo. Isso significa que, embora o objetivo seja atingir uma sociedade emancipada, a referida proposta acaba, ao contrário, por se distanciar desse propósito.

A nosso ver, em sua obra *A pedagogia das competências*, Ramos expressa a sua percepção de que os problemas, referentes ao novo modelo de educação do trabalhador fundamentado na noção de competência, são de caráter político, e que sendo assim, são questões possivelmente resolvidas nessa esfera.

Ao mesmo tempo que reconhece que a noção de competência “[...] tem um significado não apenas técnico, mas também *político* [...]” (RAMOS, 2002, p. 407, grifo

⁹⁹ Que se expressa nas propostas de construção da cidadania, da luta pela ampliação da democracia, dos direitos sociais e políticos do cidadão, da participação nas instâncias políticas e deliberativas etc. No campo educacional, especificamente, no sentido de realizar tentativas de instaurar políticas educacionais e atividades pedagógicas de caráter democrático e participativo.

nosso), a pesquisadora afirma que a competência reconfigura “[...] valores *ético-políticos* dos trabalhadores no processo permanente de adaptação à instabilidade social.” (RAMOS, 2001, p. 176, grifo nosso)

Em outro momento de sua análise, a autora confirma sua opinião: “A noção de competências tem seus fundamentos filosóficos e *ético-políticos*, radicalmente, opostos a essa perspectiva [de uma educação comprometida com a classe trabalhadora]”. (RAMOS, 2003, p. 111, grifo nosso)

Se o fenômeno da competência tem um significado político e reconfigura valores ético-políticos dos trabalhadores num sentido negativo para eles, se a referida noção tem seus fundamentos ético-políticos opostos à perspectiva do trabalho, então, como esta questão poderia ser resolvida no âmbito da política?

Apesar de, durante boa parte de seu livro, a autora ter-se dedicado a denunciar o modelo da competência como legitimadora da ordem estabelecida, reafirma “[...] por fim, que o horizonte educativo a ser perseguido deve ter a formação omnilateral dos indivíduos como propósito *ético-político* e deve construir-se como realidade na forma da Escola Unitária.”¹⁰⁰ (RAMOS, 2001, p. 23, grifo nosso)

Acreditamos que a posição defendida em tal formulação crítica compreende que a resolução da questão referente à educação do trabalhador pode dar-se no âmbito da política. É como se os problemas decorrentes desse novo modelo de competência pudessem ser, de fato, resolvidos na esfera da política.

Mesmo quando propõe o resgate de um referencial histórico-crítico para a educação profissional comprometida com a classe trabalhadora, acredita que “[...] Isso, muito

¹⁰⁰ Marise Ramos não estaria concordando com a tese de Laura Pizzi, onde a autora afirma que a proposta da escola unitária já existe no capitalismo, não sendo, portanto, algo a se conquistar no socialismo? Ver: “*Politecnia e omnilateralidade no Brasil: um olhar crítico*, 1999. (Tese de Doutorado em Educação)

além de possibilitar a realização de ações técnicas, possibilitaria *ações políticas* e a construção de novos conhecimentos.” (Op. cit. p. 421, grifo nosso)

E complementa a autora: “[...] Resistência e ação podem vir a constituir-se no novo social, cultural e *politicamente* construído.” (RAMOS, 2001, p.155, grifo nosso)

Ramos faz todo esforço para denunciar as contradições existentes no modelo da competência, porém, a forma como encaminha suas críticas, geralmente indica um direcionamento da resolução da questão para a centralidade da política. É como se vislumbrasse formas melhores de educação e de sociedade, tomando a *participação política* como fim último a ser alcançado pelos trabalhadores.

Ivo Tonet, em um de seus mais recentes artigos,¹⁰¹ consegue, a nosso ver, fazer com que compreendamos esse processo de crise por que passa a educação, dentro de um contexto de crise maior do capital e, por conseqüência, os diferentes caminhos que alguns pesquisadores percorrem no atual debate teórico acerca da relação trabalho e educação.

O autor começa por estabelecer uma questão fundamental: a de que alguns teóricos concebem a atual crise do capital como de caráter conjuntural, à semelhança de outras tantas crises cíclicas que o capitalismo já passou. E continua:

Outros, porém, entendem que há uma diferença substancial entre esta crise e as crises precedentes.¹⁰² Não que ela significasse o colapso inevitável do capitalismo, mas que ela estaria atingindo as estruturas mais profundas desta ordem social. A conseqüência mais geral disto seria que, para reproduzir-se, ele agravaria cada vez mais os problemas da humanidade. (TONET, op. cit., p. 33-4)

Tonet, por motivos que expõe no decorrer do texto, partilha da segunda idéia e, nesse sentido, acredita que a educação está sendo profundamente afetada pela crise

¹⁰¹ Cf. TONET, I. A educação numa encruzilhada. **Educação**: Revista do CEDU da UFAL. n. 19, dez/2003, Maceió, p. 33-53.

¹⁰² Para uma leitura mais aprofundada sobre essa questão, cf. István Mészáros em, *Para além do capital*.

estrutural do capital. Diante desta situação de crise, conforme o autor, duas são as respostas mais importantes dos teóricos da educação. Uma primeira,

[...] que pode ser chamada de conservadora, vai no sentido de apontar a necessidade de novas leis, novas políticas educacionais, novos métodos, técnicas e conteúdos, que permitam formar os indivíduos de modo a que eles se adequem às novas exigências. Neste sentido, é sintomático o uso de termos como qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade etc. Tudo isso recoberto com o manto de valores humanistas, solidários e cidadãos. (Ibid., p. 33-4)

A primeira vertente acredita no caráter provisório e cíclico da crise atual e no aperfeiçoamento da ordem social do capital, como resultado de um novo patamar de desenvolvimento da humanidade.

Uma segunda resposta dada à crise,

[...] que poderia ser chamada de progressista (e que também não é homogênea), entende que são as políticas neoliberais as responsáveis pelo agravamento dos problemas da humanidade. Outras políticas poderiam levar à construção de uma sociedade mais justa e igualitária [...] Supõe que ‘um outro mundo é possível’, ‘uma outra educação é possível’ sem, contudo, exigir a superação radical do capital. (Ibid., p. 40)

A segunda abordagem aposta, segundo Tonet, numa “educação cidadã crítica”, isto é, numa educação que vise formar trabalhadores, mas sobretudo, cidadãos: “Capacitados para atender às novas exigências do processo produtivo, mas também, conscientes dos seus direitos e dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária.” (Ibid., p. 40)

Na visão do autor, ambas as perspectivas são equivocadas. A resposta “conservadora”, é equivocada à medida que concebe a educação voltada apenas para a reprodução do capital, aceitando esse sistema como intransponível na história da humanidade. A resposta “progressista,” também, porque desconhece a lógica mais profunda do capital, a impossibilidade de controle e humanização do mesmo, e, acima de tudo, a natureza,

essencialmente, limitada da cidadania moderna, por esta ter sua base fundante no ato de compra-e-venda da força de trabalho (na desigualdade social).

Em sua tese de doutorado,¹⁰³ Tonet demonstra, com muita clareza, as limitações intrínsecas da cidadania – parte integrante da, também limitada, emancipação política - quando defende como patamar mais elevado e historicamente possível, a emancipação humana.

O autor faz a crítica da cidadania ao esclarecer, em primeiro lugar, a concepção marxiana acerca da política, para poder remeter-se à problemática da cidadania, e, enfim, defender a tese da emancipação humana na sociabilidade do trabalho associado.¹⁰⁴

Utilizando-nos das palavras do próprio Marx, sobre os limites da emancipação política, reconhecemos que:

Não há dúvida que a emancipação *política* representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana *dentro* do contexto do mundo atual. É óbvio que nos referimos à emancipação real, à emancipação prática.¹⁰⁵ (grifos do autor)

Percebe-se que mesmo Marx já reconhecia o avanço representado pela emancipação política. O problema é que na sociabilidade do capital, ela é tida como o patamar mais alto e possível de emancipação para a humanidade.

Dessa forma, o grande equívoco da vertente progressista, segundo Tonet, consiste justamente em tomar a cidadania plena como sinônimo de liberdade plena e a educação cidadã crítica (políticas, conteúdos, métodos, etc) como mediação para um mundo

¹⁰³ Cf. TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. UNESP, Marília, 2001.

¹⁰⁴ De acordo com Tonet, o trabalho associado “tem como característica essencial o fato de os produtores controlarem, de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição da riqueza” (p. 43), nada tendo haver com o trabalho em cooperativas no interior do sistema do capital. É sob esta forma de trabalho que o trabalho humano assumirá o seu grau máximo de liberdade possível. O trabalho associado implica uma produção abundante de riqueza e uma grande diminuição do tempo de trabalho.

¹⁰⁵ MARX, K. *A questão judaica*. 2.^a ed. São Paulo: Moraes, 1991, p. 28.

representante dessa cidadania plena. Essa atitude só reforça “[...] a reprodução de uma forma de sociabilidade marcada pela exploração do homem pelo homem” e distancia, portanto ainda mais,

[...] a superação radical e a conseqüente instauração de uma sociedade comunista [...] Por mais que [esse] objetivo pareça difícil e sem viabilidade imediata, deve ser perseguido inconstantemente porque é o objetivo mais humanamente digno. (TONET, op. cit., p. 45-6)

Relacionando a reflexão de Tonet com a realidade do debate teórico-educacional no Brasil, podemos perceber que a pretensão de alguns autores é elevar o nível de nossa realidade educacional a um patamar mais desenvolvido e humanizador. O que, segundo Tonet,

[...] não quer dizer que as lutas pelos direitos democrático-cidadãos não sejam justas e importantes. Quer apenas dizer que não se deve ter a ilusão de que é possível, no Brasil, alcançar o seu pleno desenvolvimento burguês e, muito menos, de que isso poderia significar o patamar mais elevado possível de emancipação humana. Quer dizer que ela – a cidadania – com a atual crise, se realizará (sic) sempre e cada vez mais de maneira deformada e precária, avançando em alguns aspectos, mas retrocedendo na maioria deles. Em resumo, criando mais ilusões do que realidades. (Ibid., p. 51)

E, retomando a fala de Ramos, ao mesmo tempo em que a autora critica a função educativa de adaptação do cidadão-trabalhador às incertezas da sociedade contemporânea, afirma que “[...] a *cidadania* não é resgatada como valor universal, mas como a *cidadania possível*¹⁰⁶ [...]” (RAMOS, 2001, p. 140, grifos nossos)

Sabemos que a questão da cidadania está atrelada à ordem burguesa e à emancipação política. Inclusive, a própria autora reconhece tal relação, ao dizer que:

A pedagogia moderna origina-se da totalidade de *questões políticas* centrais no Iluminismo, que giram em torno da origem do poder, de sua legitimidade, das formas de governo, da soberania do Estado e do povo, da *participação* e da *cidadania*. (RAMOS, 2001, p. 29, grifos nossos)

¹⁰⁶ Posição assumida pela maioria dos intelectuais (e partidos) de esquerda do Brasil e que está baseada, em geral, na obra de Carlos Nelson Coutinho: *A democracia como valor universal e outros ensaios*, 1980.

Melhorar e ampliar as atividades educativas cotidianas - baseando os currículos na noção de competência e no discurso de uma pretensa autonomia do trabalhador, por exemplo, – caminha na direção do capitalismo reformado, oposta ao sentido realmente anticapitalista. Ainda, apoiados em Tonet:

É preciso reorientar toda a luta social num sentido, claramente, anticapitalista (o que significa situar o seu eixo fora do parlamento e não dentro dele) e o tempo que isso pode levar, é imprevisível. A atividade educativa pode contribuir para isso, mas, não pode tomar a frente do processo. (TONET, op. cit., p. 52)

Percebemos a abordagem crítica de Ramos como tentativa de instaurar políticas educacionais de caráter democrático e participativo, contribuindo, assim, para que a educação continue sendo pensada do ponto de vista da política: apenas no sentido da busca da ampliação dos direitos sociais e políticos do cidadão.

Em uma das passagens de seu livro, a pesquisadora deixa mais nítido o direcionamento de sua proposta para a cidadania, ao afirmar que:

[...] as pessoas podem ser educadas para desenvolverem uma *consciência mais ampla* que avança no sentido de conquistar uma certa *igualdade político-jurídica*, até o momento *ético-político*, em que se superam os interesses, puramente, corporativos ou jurídicos e se constrói a *vontade coletiva de classe* [...] (RAMOS, 2001, p.160, nota de rodapé, grifos nossos)

Menezes (2003), situa-se em acordo com Tonet acerca da perspectiva defendida pelos educadores que elegem a cidadania e a democracia como horizonte da luta e do projeto educativo dos trabalhadores:

Ainda que a emancipação política, a conquista dos direitos do cidadão represente uma necessidade e um avanço, há que se reconhecer que isto, não elimina os fundamentos essenciais da presente sociabilidade (p. 35).

Inclusive, a própria Ramos, num dos trechos de sua análise, acaba *confirmando o caráter limitado da esfera política*, quando se refere ao movimento de reformulação dos sistemas de educação profissional como um fenômeno também político e que por essa razão, somente pode esperar “[...] construir alternativas que, supostamente, minimizariam o risco da exclusão social. Nisso está a razão de a competência vir associada a noções de empregabilidade e laboralidade” (RAMOS, 2002, p. 407)

E, para demonstrar que a resolução da problemática da relação trabalho e educação não se encontra na esfera da política, é preciso tomarmos a categoria da política no âmbito da ontologia marxiana, de modo a evidenciar sua origem e sua função social.

O trabalho, no seu sentido ontológico, tem como premissa a relação homem-natureza, visando a transformação da natureza e sendo responsável pela criação do novo e pelo desenvolvimento da realidade social (esfera da economia).

Tal processo vai resultar no surgimento de um ser social cada vez mais complexo, com o aparecimento de várias categorias sociais ou complexos parciais, estes apresentado-se de modo, relativamente independente, em relação à base que lhe deu origem.

A esfera da política é, assim como a educação, a ciência, a filosofia, entre outros, um complexo parcial. Sendo, portanto, um complexo parcial, não é nela que se encontra a resolução dos problemas inerentes ao sistema do capital, a exemplo da relação entre trabalho e educação. Essa resolução apenas pode ser buscada na esfera da economia, que tem uma determinação ontológica (não mecânica) sobre a política.

A esse respeito, Tonet afirma existir um equívoco metodológico que consiste:

Em tomar a esfera da política, que é parte, momento da totalidade social, como princípio, como fundamento da inteligibilidade dos fenômenos sociais.

Ora, agir desse modo é pressupor que o ser social não é uma totalidade, não é um complexo de complexos cuja matriz é a economia.¹⁰⁷

Nos termos do próprio Lukács:

Ao contrário, a economia marxiana parte sempre da totalidade do ser social e volta sempre a desembocar nessa totalidade [...] o tratamento central e – sob certos aspectos – freqüentemente imanente dos fenômenos econômicos encontra seu fundamento no fato de que aqui deve ser buscada e encontrada a força motriz, decisiva, em última análise, do desenvolvimento social em seu conjunto.¹⁰⁸

A defesa de que a economia é o centro da ontologia marxiana, é, inicialmente expressada nos *Manuscritos Econômico-filosóficos*, como ressalta Lukács nos *Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx*:

Essas tendências encontram sua primeira expressão adequada nos *Manuscritos Econômico-filosóficos*, cuja originalidade inovadora reside, não em último lugar, no fato de que, pela primeira vez na história da filosofia, as categorias econômicas aparecem como as categorias da produção e da reprodução da vida humana, tornando, assim, possível uma descrição ontológica do ser social sobre as bases materialistas. Mas, o fato de que a economia seja o centro da ontologia marxiana não significa, absolutamente, que sua imagem do mundo seja fundada sobre o economicismo.¹⁰⁹ (grifo do autor)

Segundo Chasin (1977), a economia é a raiz que engendra e reproduz a esfera da política. É preciso reconhecer, portanto, os limites dessa esfera, uma vez que ela não desempenha, na totalidade do ser social, a categoria fundante.

Dessa forma, com relação à determinação onto-negativa da politicidade em Marx, Chasin, em vários textos seus, traz uma discussão interessante. Inicialmente, o autor

¹⁰⁷ TONET, I. Marx e a política: prefácio às glosas críticas...de Marx. **Revista Praxis**. Belo Horizonte, n. 5, out-dez/1995, p. 50.

¹⁰⁸ LUKÁCS, G. *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. 1979, p. 22.

¹⁰⁹ LUKÁCS, op. cit., p. 14-5.

esclarece porque a politicidade é onto-negativa: “[...] precisamente, porque exclui o atributo da política da essência do *ser social*, só (sic) o admitindo como extrínseco e contingente ao mesmo, isto é, na condição de historicamente circunstancial.”¹¹⁰ (grifo do autor)

No texto *Superação do Liberalismo*, o autor também expressa sua clareza quanto aos limites da esfera da política, quando argumenta:

Politizar não significa adotar a inteligência da política. É saber que a política é ferramenta e não fim. Que a revolução política é meio cujo objeto é uma transformação social [...] A política, portanto, nessa perspectiva, é a ferramenta de dissolução, ato preliminar inicial, não resolutivo. A revolução política não instaura uma transformação social, mas abre caminho para ela.¹¹¹

Chasin ressalta o fato de que o Estado e a política não podem resolver a questão do homem em sociedade, que é a questão fundamental. Além do que, Estado e política não são aperfeiçoáveis. Por esta razão, é preciso “[...] partir de uma política que visa não à perfectibilização do Estado, mas à transformação, à revolução social, o que compreende a auto-dissolução do Estado, do poder, e, conseqüentemente da política.”¹¹²

O autor também faz um outro alerta: o de não se entender a concepção negativa da política em Marx como algo que defenda a destruição imediata do Estado e da política, mas sim, que a política é instrumento para se chegar ao alvo fundamental que é a revolução social.

Em outro texto, mais especificamente sobre a realidade brasileira, Chasin chama a atenção para o fato de que o que caracteriza a esquerda é a *politicização* do seu

¹¹⁰ CHASIN, J. *Marx – estatuto ontológico e resolução metodológica (Posfácio)*. 1995, p. 368.

¹¹¹ Id. *Superação do liberalismo*. 1988, p. 227-9.

¹¹² Ibid., p. 216.

discurso. No entendimento do autor, a *politicização* é uma das formas de manifestação da política, que significa:

[...] a redução do todo problemático nacional ao meramente político [...] todo grande problema é um problema político, no sentido de que as grandes questões sociais têm sempre a magnitude dos *negócios públicos* [...] isolar e hiper-acentrar o ‘político’, *despolitiza*, na exata medida que desliga o político da raiz que o engendra e reproduz [a economia].¹¹³ (grifos do autor)

Não se trata de negar a esfera da política, pois é nela que os trabalhadores têm conquistado, praticamente, todos os direitos sociais, políticos e econômicos. Mas é preciso ter clareza de seus limites: perceber que não está nela a categoria ontologicamente fundante do processo de ruptura radical do sistema social vigente, pois ela é apenas um dos complexos parciais dessa realidade. Conforme Bertoldo (2002):

Para a ontologia marxiana, a política é um complexo categorial parcial que faz parte da estrutura geral do ser social. Nesse sentido, ela exibe uma relação de dependência e independência ontológica frente ao complexo total, sendo que isso implica em reconhecer os seus limites e sua especificidade no processo global de desenvolvimento do ser social [...] Marx tem clareza dos limites da categoria da política, uma vez que esta se constitui num complexo parcial que é dependente do complexo total. Isso significa dizer que a resolução maior dos problemas da humanidade não tem como eixo a esfera da política, mas a da economia. (p. 22)

Os graves problemas da humanidade somente serão resolvidos com a superação da contradição entre capital e trabalho, seguida da própria dissolução do capital, como salienta Mészáros: “Enquanto o capital permanecer como efetivo regulador do metabolismo social, a idéia de ‘luta igual’ entre capital e trabalho [...] está destinada a permanecer uma mistificação.” (1998, p. 71)

Enquanto educadores e cientistas sociais buscarem alternativas para o capital, através de reformas, esse sistema social continuará se reproduzindo e, com ele, os males sociais. Daí a necessidade urgente de:

¹¹³ CHASIN, J. A. “*politicização*” da totalidade: oposição e discurso econômico. 1977, p. 146.

[...] questionar as posturas que se sustentam em concepções reformistas da sociedade e que apontam a cidadania e a emancipação política como fim ou como mudança substantiva na vida social [...] Seguindo Marx, esta postura não pode eximir-se de *fazer a crítica dos próprios críticos*, ao contrário, as posições históricas *da esquerda democrática* precisam ser questionadas *com base no materialismo histórico*.¹¹⁴ (grifos nossos)

Concordamos, plenamente, com as idéias acima mencionadas. Não podemos deixar de questionar as formulações teóricas que, apesar de se fundamentarem no marxismo, acabam por basear suas críticas na via democrática para o socialismo.

Nos termos de Tonet, precisamos defender a tese da emancipação humana e não termos como único fim possível, a emancipação política. Se para isso, tivermos que continuar criticando os próprios críticos ou as posições da esquerda democrática, não haverá outro modo de faz~e-lo, a não ser apoiados na perspectiva da ontologia marxiana.

É preciso pensar a relação trabalho e educação partindo do trabalho como fundamento ontológico do ser social, ou seja, direcionando o eixo de luta pela centralidade do trabalho e não deslocando-o para a centralidade da política. Somente assim, poderemos vislumbrar uma sociabilidade que tenha como fundamento o trabalho associado e uma educação, de fato, emancipadora.

Entre críticas e propostas, as formulações teóricas de Marise Ramos apresentam alguns limites: o caráter político que é creditado à resolução das questões referentes à educação do trabalhador e o fato de não apontarem uma crítica radical às atuais relações entre trabalho e educação, de não avançarem no sentido de apontar reais possibilidades de superação desses problemas fora da esfera do capital.

¹¹⁴ SOARES, R. Das relações entre aparência e essência no contexto da emancipação política: breves considerações. In: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. (Orgs) *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004, p. 88-9.

Portanto, não somos favoráveis à abordagem crítica trabalhada por Ramos, pelo fato de a autora examinar a noção de competência e a relação trabalho-educação, confinando-as à esfera da política.

A nossa hipótese está fundamentada numa teoria – a Teoria social de Marx – e ela retoma aquela formulada por Bertoldo, em sua tese de doutorado. Acreditamos que no debate teórico acerca das competências e da relação trabalho e educação no Brasil - tão bem representado pelo ponto de vista de Marise Ramos - também se confirma a centralidade da política na resolução das referidas questões.

Além de Edna Bertoldo, constatamos que as análises de Ana Dorta Menezes, embora partam de referências empíricas específicas, também, acabam convergindo para essa hipótese. Em dois textos,¹¹⁵ recentemente publicados, a pesquisadora questiona as atuais posições defendidas por Frigotto e Kuenzer: “Trata-se, para nós, de questionar o significado que assume, no presente contexto, a ênfase conferida à democracia na elaboração de renomados educadores progressistas como horizonte da luta a ser travada pelo movimento social organizado.” (MENEZES, 2003, p. 27). E continua a autora:

[...] As soluções e propostas das forças da esquerda para sair da presente crise, que avassala o mundo capitalista, ficam, no nosso entender, encurraladas no ‘reformismo institucional’, alimentando a ilusão de alcançar redefinir o papel do Estado sem alterar a correlação de forças que está na sua base. (p. 35)

Por essa razão, pensamos que o debate teórico precisa avançar no sentido de repensar a articulação *trabalho, educação e política*, já que a realidade atual aponta que:

Grande parte [da esquerda] tem como pressuposto que é possível humanizar o capital, impondo-lhe limites e direcionamentos através do Estado [...]

¹¹⁵ Cf. *Pontos e contrapontos do debate educacional: uma crítica a aposta democrática e ao projeto de educação cidadã*, 2003 e *A proclamação da identidade de interesses entre capital e trabalho no campo da educação: por uma leitura na contra-ordem das posições dominantes*, 2004.

Outra parte dela pensa que as reformas, sempre nos marcos da ordem burguesa, seriam o caminho para a realização de profundas transformações na sociedade.¹¹⁶

De acordo com o texto *Para além das eleições*, o mais preocupante é o fato da esquerda abandonar os grandes movimentos de massa – a fonte de seu poder extra-parlamentar – para centralizar suas forças na luta social parlamentar: “essa ‘esquerda’ deslocou o eixo da luta da centralidade do trabalho para a centralidade da política. Ora, fazer isso é exatamente fazer o jogo do capital”¹¹⁷, mesmo que a intenção seja a melhoria das condições da classe trabalhadora.

Voltando-nos para a realidade da esquerda brasileira atual, seu caráter reformista é predominantemente expressado na trajetória do Partido dos Trabalhadores:

De uma impostação inicial com caráter, acentuadamente anti-capitalista, ele [o PT] foi, passo-a-passo, abandonando qualquer veleidade revolucionária. Hoje, o Partido dos Trabalhadores é, reconhecidamente, um partido da ordem.¹¹⁸

Desse modo, o grande papel da esquerda hoje é resgatar o caráter radicalmente crítico de uma alternativa revolucionária. E isso

[...] implica o deslocamento do eixo das lutas, do terreno do parlamento para o terreno extra-parlamentar [...] Está claro que não se trata de desconhecer ou menosprezar o terreno parlamentar. Trata-se, isto sim, de inverter a presente situação, ou seja, de articulá-lo, de modo subordinado, às lutas extra-parlamentares.¹¹⁹

O contexto atual aponta caminhos de resolução dos problemas diferentes daqueles seguidos na década de 1980, que tinha a via parlamentar como alternativa. Além

¹¹⁶ LESSA, S.; MAGALHÃES, B. ; TONET, I. *Para além das eleições*. 2002, p. 3. Disponível em: <http://geocities.com/ivotonet>.

¹¹⁷ LESSA, S.; MAGALHÃES, B. ; TONET, I. loc. cit.

¹¹⁸ LESSA, S.; MAGALHÃES, B. ; TONET, I. op. cit., p. 4.

¹¹⁹ Ibid., p. 6.

disso, o que se precisa entender é que as alternativas, via parlamentar, são insuficientes para uma real investida contra o capital.

Também, convencido de que é no campo extra-parlamentar que a luta dos trabalhadores deve ser travada, Mézáros complementa:

Portanto, em relação tanto ao domínio reprodutivo material como ao político, a constituição de um movimento socialista extra-parlamentar de massas estrategicamente viável [...] é uma pré-condição vital para a contraposição ao maciço poder extra-parlamentar do capital. (2002, p. 860)

E, ainda, segundo o autor, o papel do referido movimento extra-parlamentar do trabalho é duplo: primeiro, afirmar seus interesses estratégicos pelo confronto e pela negação como alternativa sociometabólica; segundo, contestar o poder político do capital dominante no Parlamento por meio da pressão sobre o Legislativo e o Executivo.

Retomando a questão das competências, acreditamos que formar trabalhadores na perspectiva ontológica, significa voltar essa formação (conhecimentos, habilidades) para o próprio trabalhador, para o homem no seu processo de humanização.

Para tanto, precisamos partir da educação enquanto ato humano que possibilite aos indivíduos se apropriarem dos amplos conhecimentos produzidos pela humanidade, no sentido de conhecimentos e habilidades ancorados num profundo entendimento do processo de lutas sociais em curso.

Então, como a educação poderia contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente emancipada? É bastante complicado, hoje, pensar em ações educativas que apontem no sentido da emancipação humana. Sim, porque na sociedade capitalista somente “atividades educativas emancipadoras” são possíveis; uma “educação emancipadora” apenas será possível numa sociedade emancipada. Nos termos de Tonet:

Propor, hoje, uma ‘educação emancipadora’ não pode passar da simples projeção de um desejo, de um discurso humanista abstrato. O que é possível fazer, hoje, a nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação [...] o conjunto da educação só (sic) poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador à medida que a matriz da sociabilidade emancipada - o trabalho associado – fizer pender a balança para o lado da efetiva superação da sociabilidade do capital.¹²⁰

O que a maioria dos próprios educadores vem almejando é no máximo uma sociedade mais justa e mais livre, pondo “[...] como fim um mundo de cidadania plena e como mediação uma educação (políticas, conteúdos, métodos, técnicas etc) cidadã crítica”¹²¹

E, sobre as referidas atividades educativas na direção da emancipação humana, ainda, segundo Tonet, há um conjunto importante de requisitos que permitiria sua realização:

[...] além de ter clareza quanto ao objetivo final a ser atingido [a emancipação humana], também é necessário compreender bem a lógica que preside a sociedade capitalista e a natureza atual da crise; ter clareza acerca da natureza e das funções sociais da educação, de modo a nem subestimá-la nem superestimá-la; ter um domínio tal da área com a qual se trabalha que permita oferecer o melhor conhecimento possível aos educandos e, finalmente, articular as lutas específicas da categoria dos educadores com as lutas mais gerais.¹²²

O autor ressalta cinco requisitos que, na presente situação histórica marcada pela crise estrutural do capital, contribuiriam para uma atividade educativa que pretendesse a emancipação humana.

O primeiro deles destaca a necessidade de se ter clareza da distinção entre emancipação política/cidadania e emancipação humana. O segundo requisito consiste em ter o conhecimento do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares. O terceiro está no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação, de

¹²⁰ TONET, I. *A educação numa encruzilhada*. p. 47.

¹²¹ TONET, op. cit., p. 45.

¹²² Ibid., p. 48.

modo a se evitar que lhe atribuam funções que não lhe são próprias. O quarto requisito consiste no domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber, no sentido de que a humanidade se aproprie do que há de mais avançado em termos de conhecimento. Finalmente, o quinto ressalta a necessidade de articular a atividade educativa com as lutas desenvolvidas pela classe trabalhadora.

No caso específico de um país periférico como o Brasil, é necessário agregar uma outra tarefa de suma importância: “Trata-se do conhecimento da realidade brasileira e do modo como ela se insere na crise do capital internacional”¹²³

Reconhecemos as dificuldades de seguirmos por esse caminho, mas também, sabemos que enquanto não tivermos o trabalho associado como a matriz da sociedade emancipada, as tarefas sugeridas por Tonet são as ações que podem contribuir nesse sentido.

Dessa forma, ressaltamos nossa divergência ao encaminhamento teórico-metodológico seguido por Marise Ramos em sua críticas ao modelo das competências como proposta hegemônica de educação do trabalhador.

O exame teórico-crítico que realizamos, nessa investigação, nos permite constatar que a formulação crítica apresentada por Ramos não consegue ultrapassar a lógica do capital, não avança no sentido de apontar reais possibilidades de superação dos problemas da relação trabalho-educação fora da esfera do capital.

Confirmamos nossa perspectiva dentro do marxismo ontológico, o que nos leva a acreditar que somente uma crítica radical ao sistema do capital pode, efetivamente, evitar que as críticas se reproduzam apenas no próprio âmbito da lógica capitalista.

¹²³ Ibid., p. 50.

Enfim, é nesse sentido que entendemos ser necessário nos voltarmos para uma educação que esteja, realmente, pautada na perspectiva do trabalho, isto é, fundamentada na perspectiva da centralidade ontológica do trabalho. Para tanto, é preciso que pensemos a relação entre trabalho e educação para além do capitalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objeto desta investigação o exame teórico-crítico do modelo da competência como proposta hegemônica de educação do trabalhador. Para tanto, enfocamos o debate teórico acerca da categoria *competências*, por meio das análises críticas de Marise Ramos.

As análises de Ramos trazem à tona um conjunto de problemas relativos à noção de competência no campo das relações entre trabalho e educação, como a despolitização das relações sociais e a individualização das reivindicações e das negociações.

A educadora propõe, então, a ressignificação da “pedagogia das competências” de forma coerente com a realidade brasileira e no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação da realidade posta. Acredita, dessa forma, que o modelo da competência poderia e deveria ser reapropriado pela classe trabalhadora. E, para isso, segundo a pesquisadora, é preciso encarar o fenômeno da noção de competência como *questão política*, como problema *ético-político*.

A nosso ver, com essa visão, Ramos passa a ter, mesmo sem intenção, a emancipação política como fim, fazendo parte da “vertente progressista”, a qual Tonet se refere:

A nosso ver, um exemplo claro disso é, exatamente, a articulação feita por muitos desses educadores, entre educação e cidadania. Articulação essa que, embora pretendendo apontar para além da sociabilidade capitalista, não desborda os limites impostos por ela. (2001, p. 149)

As soluções apresentadas pela autora para os problemas da educação do trabalhador fundada no modelo da competência, apontam para a *participação política*, distanciando-se, assim, do caminho da superação radical do modo de produção capitalista.

Para a perspectiva da centralidade ontológica do trabalho, a resolução dos problemas decorrentes da sociedade capitalista – entre eles está a relação trabalho-educação – somente pode ser buscada na esfera da economia, que tem uma determinação (ontológica) sobre a política, por meio da própria superação do capital.

Assim como acreditamos que algumas ações educativas possam vir a contribuir no sentido de uma educação cujo horizonte é a sociedade emancipada, percebemos que o caminho da *participação política* apenas pode amenizar o atual quadro de problemas, mas não pode instaurar uma sociedade efetivamente emancipada.

A nosso ver, a ausência de uma crítica radical à sociedade regida pela lógica do capital traz sérias conseqüências. Uma delas é que a crítica ficará sempre nos termos definidos por essa mesma lógica da produção e do consumo.

Daí chamarmos a atenção para a necessidade de apontar a ruptura com a ordem do capital como condição de efetivação plena de uma educação emancipadora, e daí a importância do resgate de pesquisas ligadas à linha teórico-metodológica da ontologia marxiana.

Sendo assim, pensamos que um dos desafios que esta investigação lança para futuras pesquisas na área de trabalho e educação, está no aprofundamento teórico da relação *trabalho, educação e política*, no que concerne a alguns pontos principais.

Estes pontos seriam: uma concepção de educação, que sem negar a importância da política, seja capaz de reconhecer seus limites, por se tratar de uma esfera que não desempenha na totalidade do ser social a categoria predominante; a compreensão da natureza do processo sociometabólico do sistema do capital atual, e, em particular, do capitalismo brasileiro; quanto à necessidade de aprofundar o conhecimento acerca do capitalismo no Brasil, encaminhar as análises para a retomada da revolução burguesa, das explicações acerca da impossibilidade do país tornar-se independente, desenvolvido; a questão que, hoje, se coloca quanto à substituição do debate sobre o papel da educação no processo de desenvolvimento, para a importância da educação como mecanismo de redução da pobreza; o enfrentamento das idéias que propagam que o Brasil possui um parque tecnológico desenvolvido, restando apenas, à educação, contribuir para que os indivíduos tomem consciência disso e lutem pela ampliação de seus direitos, e, por fim, o combate às idéias tão em voga, segundo as quais, tudo depende de *vontade política*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANIZ, E. P. Competência ou qualificação profissional: noções que se opõem ou se complementam? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., GT-9 Trabalho e Educação, 2002. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

ALVES, G. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho. In: TEIXEIRA, F.; OLIVEIRA, M. (Orgs.) *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 109-161.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2003.

BERTOLDO, E. *A relação trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana*. 2002. 218 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP.

_____. Contribuição de Lukács para os estudos sobre trabalho e educação. **Educação: Revista do CEDU/UFAL**, Maceió, n. 18, p. 119-135, jun. 2003.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado: SEFOR, Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação Profissional: legislação básica*. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de Nível Técnico, Brasília.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRUNO, L. Formação profissional: qualificação ou competência? In: ZIBAS, D. AGUIAR, M. BUENO, M. (Orgs.) *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 367-371.

CHASIN, J. *Método dialético*. Mimeogr. s/d. 27 p.

_____. A “politicização” da totalidade: oposição e discurso econômico. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo: Grijalbo, n. 2, p. 145-178, 1977.

CHASIN, J. *Superação do Liberalismo*. Mimeogr. 1988, 247 p.

_____. Marx – estatuto ontológico e resolução metodológica (Posfácio). In: TEIXEIRA, F. J. S. *Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O Capital*. São Paulo: Ensaio, 1995, p. 335-537.

COUTINHO, C. N. *A democracia como valor universal e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1980.

DELUIZ, N. ; SANTANA, M.; SOUZA, D. *Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

DEMO, P. *Educação Profissional: debate da(s) competência(s)*. Brasília: SEFOR, 1997.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

GOUNET, T. *Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 2002.

GORZ, A. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.

HELOANI, R. *Organização do trabalho e administração – uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1996.

HIRATA, H. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, A. et al. (Orgs.). *Empregabilidade e educação – novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC, 1997.

INVERNIZZI, N. *Novos rumos do trabalho. Mudanças nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira*. 2000 (Tese de Doutorado), Campinas.

_____. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira, Qualificação e novas formas de subsunção do trabalhador aos interesses do capital. **Trabalho & Crítica**, Belo Horizonte: Editora Usiminos, n. 2, set. 2000.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. (Orgs.) *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história..* Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

JIMENEZ, S. V. & ROCHA, A. R. M. Educação à venda: sucesso e cidadania na medida do seu bolso. **Educação: Revista do CEDU/UFAL**, Maceió, n. 15, p. 65-91, dez. 2001.

KOVÁCS, I. Empresa flexível: problemas sociais do pós-taylorismo. In: PEREIRA, A. G. et al. *Globalizações: novos rumos no mundo do trabalho*. Florianópolis: UFSC, SOCIUS, 2001.

KUENZER, A. *Pedagogia da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. Campinas-SP: Cedes, nº 70, p. 15-39, 2000.

_____. (org.) *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Educação e Linguagem**. UNESP, ano 6, n. 8, p. 45-68, jul-dez. 2003.

LEITE, M. de P. Qualificação, desemprego e empregabilidade. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo: SEAD, v. 11, n. 1, jan-mar/1997.

LESSA, S. ; MAGALHÃES, B. ; TONET, I. *Para além das eleições*. 2002, p. 3. Disponível em: <http://geocities.com/ivotonet>.

LESSA, S. *O mundo dos homens*. São Paulo: Boitempo, 2002.

LUKÁCS, G. *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. *Il Lavoro*. In: *Ontologia Dell'Essere Sociale*. Roma: Riuniti, 1991.

MACÁRIO, E. Trabalho e reflexo: uma leitura de Leontiev e Lukács. **Educação: Revista do CEDU/UFAL**, Maceió, n. 16, p. 77-98, jun. 2002.

_____. Trabalho e mediação social. In: MENEZES, A. M. D. de & FIGUEIREDO, F. F. (Orgs.) *Trabalho, sociabilidade educação: uma crítica à ordem do capital*. Fortaleza: UFC, 2003.

MACHADO, L. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, NETE-UFMG, n. 4, p. 79-95, 1998.

_____. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-posições**, Campinas, vol. 13, N 1 (37), p. 92-110, jan/abr. 2002.

MACIEL, M^a do S. C. *A ideologia da empregabilidade e a educação dos(as) trabalhadores(as)*. In: MENEZES, A. M. D. de & FIGUEIREDO, F. F. (Orgs.) *Trabalho, sociabilidade educação: uma crítica à ordem do capital*. Fortaleza: UFC, 2003.

MAIA FILHO, O. N. O contexto sócio-político da atual reforma do ensino médio. In: MENEZES, A. M. D. de & FIGUEIREDO, F. F. (Orgs.) *Trabalho, sociabilidade educação: uma crítica à ordem do capital*. Fortaleza: UFC, 2003.

MANFREDI, S. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. *A questão judaica*. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. Glosas críticas marginais ao artigo O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano. Tradução de Ivo Tonet. **Praxis**, Belo Horizonte: Projeto Joaquim de Oliveira, n. 95, 1995.

_____. *O capital*. Livro I. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MATOSO, J. *O Brasil desempregado: como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MEC esclarece expansão das faculdades particulares no país. *O Jornal*, Maceió, 31 out. 2004. Mercado de Trabalho, p. 6.

MENEZES, A. M. D. de & FIGUEIREDO, F. F. (Orgs.) *Trabalho, sociabilidade educação: uma crítica à ordem do capital*. Fortaleza: UFC, 2003.

MENEZES, A. M. D. de. Pontos e contrapontos do debate educacional: uma crítica a aposta democrática e ao projeto de educação cidadã. In: MENEZES, A. M. D. de & FIGUEIREDO, F. F. (Orgs.) *Trabalho, sociabilidade educação: uma crítica à ordem do capital*. Fortaleza: UFC, 2003.

_____. A proclamação da identidade de interesses entre capital e trabalho no campo da educação: por uma leitura na contra-ordem das posições dominantes. In: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. (Orgs.) *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história.* Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

MÉSZÁROS, I. Atualidade histórica da ofensiva socialista. **Praxis**, Belo Horizonte, n. 11, ano V, p. 57-100, jul-out/1998.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAIS, E. A questão do método em Marx: o “caminho de ida e volta.” In: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. (Orgs.) *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

MOURÃO, A. R. B. *A competência e a qualificação: conceitos historicamente construídos para atender interesses de classe*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., GT-9 Trabalho e Educação, 2003. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

NETTO, J. P. *O que é marxismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NEVES, L. Fordismo, desenvolvimentismo e a divisão do trabalho educacional no Brasil de 1930 a 1989. In: NEVES, L. *Brasil ano 2000. Nova divisão de trabalho na educação*. São Paulo: Xamã, 2000.

NEVES, L. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (Orgs.) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, E. *Reestruturação produtiva e formação profissional*. In: MENEZES, A. M. D. de & FIGUEIREDO, F. F. (Orgs.) *Trabalho, sociabilidade educação: uma crítica à ordem do capital*. Fortaleza: UFC, 2003.

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) *A cidadania negada: política de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

PIORE, M.; SABEL, C. *The second industrial divide*. Basic Books: Nova Iorque, 1984.

PIZZI, L. “Politecnicia” e omnilateralidade no Brasil: um olhar crítico. 1999. 124 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

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

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 405-427, set/2002.

_____. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

SCHWARTZ, Y. De la “Qualification” à la “Compétence”. **Education Permanente**, n. 123, p. 125-138, 1995.

SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Trad. de Marco Aurélio de Moura. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEGUNDO, M^a das D. FUNDEF: significado e implicações na política educacional brasileira. In: MENEZES, A. M. D. de & FIGUEIREDO, F. F. (Orgs.) *Trabalho, sociabilidade educação: uma crítica à ordem do capital*. Fortaleza: UFC, 2003.

SOARES, R. Das relações entre aparência e essência no contexto da emancipação política: breves considerações. In: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. (Orgs.) *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004, p. 88-9.

TAVARES, M. A. *Os fios (in)visíveis da produção capitalista. Informalidade e precarização do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2004.

TEIXEIRA, F. & OLIVEIRA, M. *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1998.

TONET, I. Marx e a política: Prefácio às glosas críticas... de Marx. **Praxis**, Belo Horizonte, n. 5, p. 45-68, out-dez. 1995.

_____. *Educação e concepções de sociedade*, 1998, p. 3-4. Disponível em: <http://geocities.com/ivotonet>.

_____. *Educação, cidadania e emancipação humana*. 2001. 217 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP.

_____. A educação numa encruzilhada. **Educação: Revista do CEDU da UFAL**, Maceió, n. 19, p. 33-53, dez. 2003.

VAISMAN, E. A ideologia e sua determinação ontológica. **Ensaio**, São Paulo, n. 17/18, p. 399-444, 1989.

ZARIFIAN, P. ; PALLOIX, C. *La Société Post-Économique*. Paris: Idarmattan, 1988.

ZARIFIAN, P. L'émergence du modèle de la compétence. In STANKICWICZ, F. (Dir.) *Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines*. Paris: Économica, 1988.

_____. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora SENAC-SP, 2003.

