

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
E EDUCAÇÃO



**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO  
DE CRISE DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO**  
*THE CHALLENGES FOR THE PROFESSIONAL EDUCATION WITHIN  
THE CONTEMPORARY CAPITALISM CRISIS*

Celso CARVALHO<sup>1</sup>  
Carlos BAUER<sup>2</sup>

**RESUMO:** As transformações econômico-sociais recentes ocorridas no contexto da reestruturação produtiva, principalmente as novas formas de gestão e organização do trabalho, aliada a um novo ciclo tecnológico, são a parte mais visível de um processo maior de atualização histórica do capital, cuja origem é a crise de acumulação que se intensificou a partir de finais da década de 1960. Nesse contexto, diante de uma maior complexidade do trabalho e da exigência de trabalhadores com maior conhecimento científico e técnico, o discurso oficial dissemina a tese de que caberia ao sistema educacional formar os trabalhadores a partir das novas competências e habilidades requeridas pelo capital. Esse artigo discute alguns aspectos desse processo e seus desdobramentos no âmbito da formação e da qualificação profissional dos trabalhadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Capitalismo. Competências. Formação. Qualificação Profissional.

### **INTRODUÇÃO**

Há certo consenso entre os autores que transitam pela teoria social que os últimos trinta anos constituem uma época de profundas transformações no plano da cultura, da economia, da política e das instituições sociais. Os processos pelos quais a burguesia procura configurar o campo social, no intento de superar a crise do capital, materializaram-se ao longo dos anos em projetos de reformas institucionais os mais amplos. O campo da educação tornou-se para o capital espaço estratégico tendo em vista as necessidades postas pela crise do capital. Crise do capital que assumiu as mais diferentes denominações: reestruturação produtiva, revolução tecno-científica tecnológica, neoliberalismo, globalização da economia etc. Em sentido amplo e geral, o discurso reformista na educação tem mencionado a necessária constituição de um novo ser social, apto a responder a essas mudanças e suas demandas.

---

<sup>1</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. pfcarvalho@uol.com.br

<sup>2</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Doutor em História pela Universidade de São Paulo. carlosbauer@pesquisador.cnpq.br

No Brasil, esse movimento se constitui em um processo de atualização histórica, que ganha organicidade na passagem da década de 1980/1990. Nesse contexto, o grupo político que se torna hegemônico encaminha um amplo processo de mudanças na normatização e regulação do Estado. No conjunto das políticas públicas encaminhadas pelo governo a educação é alçada à condição de espaço privilegiado a ser reformado. Sob o argumento de que as novas formas de organização do trabalho e da produção estariam a exigir um novo perfil de qualificação profissional dos trabalhadores tem início um processo que visava adaptar o sistema escolar a essas necessidades. No mesmo movimento, o discurso oficial preconizou a necessidade de aumentar a escolaridade da população como meio para melhorar as condições de inserção da economia no contexto mundial, agora marcado pela globalização da economia. Esse movimento reformista ganhou adesão de quase toda a mídia, da burguesia, de parcelas do movimento sindical e de algumas instituições representativas dos trabalhadores da educação.

Vários agentes importantes que participaram e articularam o debate educacional na década de 1990, e que tiveram significativa importância na elaboração, gestão e implementação das reformas educacionais, construíram arcabouços teóricos e perspectivas de análise diferentes acerca desse processo histórico. As diversas organizações empresariais nacionais, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o Pensamento Nacional das Bases Empresarias (PNBE), os diferentes setores da burocracia estatal envolvidos nos processos de reforma da educação, especialmente nos Ministérios da Educação e do Trabalho, bem como significativa parcela de pesquisadores vinculados às agências multilaterais compreenderam a conjuntura não como crise do capital, mas como um período de transformações do capitalismo<sup>3</sup>. Para esse imenso grupo o que estava ocorrendo era um conjunto de mudanças em uma forma particular assumida pelo capitalismo no século 20: o fordismo<sup>4</sup>. O suposto apresentado era o de que chegara ao fim um período de organização social rígido construído no pós-guerra, baseado na regulamentação da vida social e no Estado provedor. No espaço produtivo tais mudanças desencadearam um intenso processo de reorganização da produção, envolvendo a introdução de novas tecnologias, principalmente de base microeletrônica e novas formas de gestão e organização do trabalho. Esse novo momento de organização das relações sociais de produção capitalista foi chamado por vários autores de reestruturação produtiva, que se caracterizava por apresentar um processo de acumulação de novo tipo, o flexível.

<sup>3</sup> Essa é a leitura oferecida pela escola da regulação. Afirma-se que por meio da crise e de seu processo de reestruturação o capital estaria gestando as bases materiais e sociais de um novo regime de acumulação a partir de um novo método de produção. Os fundamentos dessa nova ordem seria uma combinação de novas tecnologias de informação, novas formas sociais de organização da produção e novos padrões de demanda e de consumo. Para uma crítica a essa tese, ver especialmente Braga (1997).

<sup>4</sup> Para David Harvey (1992) o regime de acumulação fordista se insere no contexto da teoria da regulação, que o define como um regime de acumulação. Teve a sua origem nos EUA e no pós-guerra irradiou-se para o mundo, aliando os princípios tayloristas (divisão do trabalho manual e intelectual) – pesquisa e desenvolvimento, engenharia e organização racional do trabalho.

A acumulação flexível<sup>5</sup>, diferentemente do fordismo, apresentava novas formas de organização do trabalho, caracterizada pela flexibilidade organizacional, pela produção em células, pela segmentação e pela intensa disseminação de tecnologias de base microeletrônica, tais como, *just in time*, as novas máquinas movidas por comandos numéricos computadorizados (CNCs) etc. A empresa integrada e flexível estaria agora a demandar novas exigências para a formação e qualificação profissionais dos trabalhadores. Para diferentes autores esse conjunto de transformações era representativo de um processo de maior amplitude, ou seja, as mudanças não estariam ocorrendo apenas nos processos produtivos, mas sim, nos processos de regulação social e no metabolismo social do capitalismo. Nesse contexto, para compreender as formas de produção e reprodução da vida social era necessário verificar a materialização das novas formas de expressão material da vida. Assim, no contexto da chamada acumulação flexível parte considerável do debate educacional incorporou a defesa da necessidade de repensar os processos formativos. Modificações na formação e na qualificação profissional dos trabalhadores foram insistentemente anunciadas como urgentes pelas agências multilaterais e incorporadas nos documentos que referendaram o debate e as reformas educacionais na década.

No espaço social mais amplo a expressão desse processo deu-se por meio de um conjunto de ações políticas direcionadas para a reforma do Estado, para a desregulamentação do espaço econômico, para a destruição de direitos sociais dos trabalhadores e na materialização de condições que aceleraram o processo de mercantilização da formação do ser social, com destaque para a esfera educacional.

#### **CRISE DO CAPITAL E OS DESAFIOS PARA A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

O debate sobre a formação e a qualificação profissional produzido nesse contexto foi fortemente informado por uma concepção determinista, que estabeleceu relações diretas entre mudanças nos processos de trabalho e requisitos de formação e escolarização. Em um primeiro momento a tese de que as novas formas de organização do trabalho e seus processos produtivos estariam a demandar novas habilidades do trabalhador, principalmente cognitivas e atitudinais, foi hegemônica. Comum a essas análises era o determinismo econômico, a defesa de um processo de formação amplo, a valorização da educação básica como condição para a construção de qualificações de alto nível, a defesa da educação continuada, para todos, de qualidade etc. A escolarização da população tornou-se condição necessária para atender às demandas postas por um setor produtivo em rápido processo de mudança. Esse espírito, que já se manifestara na Conferência Mundial de Educação Para

---

<sup>5</sup> A tese da acumulação flexível, do pós-fordismo, da especialização flexível, do toyotismo e de outras denominações similares ocupou importante espaço na produção acadêmica nas áreas da sociologia do trabalho e trabalho e educação. A obra de Harvey (1992) é importante referência para esse debate. Para a crítica a esse conceito, ver Katz e Coggiola (1996); Braga (1997) especificamente a primeira parte e Coggiola (2002), em especial os capítulos 9 e 10.

Todos, organizada pela UNESCO em 1990<sup>6</sup>, tornou-se lugar comum nos documentos elaborados pelas agências multilaterais. A articulação entre o discurso que anunciava os processos de produção e pedia mudanças nas políticas de formação e de qualificação profissional dos trabalhadores avançou à medida que ocorria um refinamento teórico na tese da reestruturação produtiva e esta passava a apresentar seus aspectos complementares, agora denominados de globalização da economia, de neoliberalismo, de sociedade do conhecimento, de sociedade pós-industrial etc.

Na década de 1990, as divergências entre educadores, empresários e representantes do governo acerca dos rumos da formação e qualificação profissional se acentuaram. Questões como a estrutura, as condições e os objetivos de uma educação voltada à formação para o trabalho e para a cidadania, assim como os conceitos de competências, empregabilidade<sup>7</sup>, laboralidade, pedagogia da qualidade, empreendedorismo e outros, que orientaram o debate em todos os espaços em que a educação se fez presente, não se constituíram em elementos de consenso. Nesse momento, em que o Conselho Nacional de Educação discute a aprovação de um novo parecer acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, tal perspectiva se mantém.

Para os defensores da tese da reestruturação produtiva, o capitalismo reestruturado não comportaria mais trabalhadores que possuíssem apenas a especialização funcional do posto de trabalho típica do fordismo. A formação do novo trabalhador implicaria no desenvolvimento de novas competências, condição necessária para atender às demandas da empresa integrada e flexível. Um trabalhador com maior capacidade de concentração, de participação nas decisões e na resolução de problemas.

Diante da maior complexidade dos processos produtivos os trabalhadores deveriam, também, possuir certos conhecimentos científicos e técnicos que lhes permitissem operacionalizar, monitorar, participar da manutenção das novas máquinas CNCs, além de contribuir no processo decisório<sup>8</sup>. Deveriam também possuir uma formação básica mais ampla, que valorizasse os conhecimentos facilitadores da organização do trabalho em grupos, o desenvolvimento de lideranças, o espírito coletivo e o sentimento de responsabilidade. Estavam assim, os trabalhadores diante de uma árdua missão: serem multifuncionais, polifuncionais, em síntese: perfeitos.

<sup>6</sup> Conferir em: UNESCO; UNICEF; PNUD; BANCO MUNDIAL. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

<sup>7</sup> O conceito de empregabilidade é recente no discurso oficial e na fala da burguesia. Origina-se do pressuposto de que, mais do que estar empregado é necessário estar sempre em condições de ser empregado, derivando-se dessa questão todo um discurso em prol da *educação permanente*. Quando empregabilidade e *cidadania* são incorporadas como partes do mesmo processo, geralmente revela um acentuado viés mercadológico, reforçando a possibilidade de se reduzir a cidadania à questão do emprego, como um processo individual e descolado dos movimentos sociais.

<sup>8</sup> Essa perspectiva, de integrar o pensar e o fazer foi, no início da década de 1990, entendida como positiva para o trabalhador, pois poderia possibilitar maior compreensão do processo de trabalho e, portanto, romper com a lógica do trabalho alienado. O tempo se encarregou de mostrar que tal possibilidade, além de não se concretizar, pois o trabalho alienado é parte constituinte da lógica do capital, contribuiu sim para a intensificação do trabalho e para a apropriação da mais-valia relativa.

Na constituição desse itinerário a educação foi alçada à condição de instituição essencial e central para a realização dos objetivos dos reformadores. Em consonância com o espírito norteador das Conferências Mundiais de Educação o discurso oficial dos empresários e de importantes intelectuais passou a afirmar a importância de uma sólida educação básica como o meio mais rápido para a elevação das condições sociais, para a cidadania e também para o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos técnicos necessários à constituição desse novo trabalhador. É no contexto da lógica reformista que vai caracterizar esse período e da elaboração de um novo marco regulatório para a educação, notadamente no âmbito da educação profissional, que assumem expressão maior no debate sobre formação e qualificação profissional dos trabalhadores questões como competências, a profissionalização e conhecimento.

#### QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E OS LIMITES DO MODELO DE COMPETÊNCIAS.

A educação profissional tem sido nos últimos anos objeto de intensas mudanças, seja na sua organização, seja na concepção curricular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, o Decreto nº 2.208/97, o Decreto nº 5.154/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico (DCNET), Portarias, Pareceres, Resoluções e Decretos baixados pelo Governo Federal de 1997 até 2010 modificaram em muito o perfil, a estrutura e os objetivos da educação profissional.

O Decreto Federal nº 2.208/97 estabeleceu um novo marco normativo ao redefinir a organização das escolas técnicas obrigando a separação entre a formação propedêutica e técnica. Ao mesmo tempo, estabeleceu que a organização curricular devesse contemplar o modelo de competências. O Decreto nº 5.154/04, editado no governo Lula, modifica aspectos organizacionais da educação profissional, pois passa a permitir a oferta do ensino técnico e propedêutico de forma integrada, mas não modifica os fundamentos que orientam a definição curricular, que continua assentada no modelo de competências.

Foi no contexto desse processo que o conceito de competências entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes finalidades. Para Fidalgo (2007, p. 19):

A competência passou a ser instituída a partir da década de 80, com o processo de reestruturação produtiva instaurado como forma de resposta à crise do trabalho prescrito, evidenciada neste período. Trata-se de uma noção, pois ainda não se constituiu como uma definição instituída de forma a referenciá-la como conceito formal.

Perrenoud (2000) observa que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Nessa perspectiva, o autor se utiliza de quatro aspectos para realizar a insistência da noção de competência:

- 1) As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- 2) Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
- 3) O exercício da Competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamentos (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
- 4) As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra. (PERRENOUD, 2000, p.15).

Nesse sentido, para Perrenoud (2000) competência é aquilo que permite enfrentar um tipo de tarefas e situações, apelando para noções, conhecimentos, métodos e técnicas. A competência é um saber mobilizar situações a fim de solucionar um problema. É a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Portanto, para constata-la, há que considerar também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e nem sempre podem ser observados. Ainda de acordo com o autor, a competência só pode ser constituída na prática. Defende ainda, que a competência pressupõe não só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado.

Ferretti (2003) critica o conceito de competências, afirmando que este sofre um deslocamento do campo dos negócios, o que por si só, já é indicativo de que as reformas do Ensino Médio e do Ensino Técnico, contrariamente afirmado pelos discursos oficiais, tendem a privilegiar os interesses de um setor social e não os da sociedade como um todo, haja vista a divisão do Ensino Técnico em três níveis analisados anteriormente. Segundo ele, se trata de um conceito que pode ser entendido no âmbito da Sociologia do trabalho e da educação, preconizando a adequação da educação à nova organização do trabalho necessária ao enfrentamento da crise do capital. Baseado nisso afirma que a competência seria entendida, nesse quadro, como a capacidade de mobilizar saberes de diversa natureza, o saber propriamente dito, ou seja, o conhecimento; o saber-fazer, ou seja, a capacidade de ampliar conhecimentos; e, finalmente, o saber ser, ou seja, a capacidade de relacionar-se afetiva e socialmente e ter a disponibilidade afetivo-social para acionar todos esses saberes, tendo em vista a realização de uma atividade que requeira sua utilização. (FERRETTI, 2003).

O modelo das competências, quando deslocado para o universo pedagógico, pode ser representado por um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo, em detrimento das ações coletivas, subordinando aos mecanismos do mercado.

Segundo Deluiz (2001), no modelo das competências algumas indicações gerais são propostas para a organização do currículo: investigação dos processos de trabalho para a



identificação de perfis profissionais de conclusão; definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados; desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem. Para a autora a discussão sobre o enfoque das competências invade o mundo da educação no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo.

Tal enfoque tende a observar que o modelo das competências a partir da interdisciplinaridade e da contextualização é construído com base em uma convergência de discursos que buscam articular a educação ao panorama mundial, subordinando a educação ao mundo do trabalho, a partir de uma flexibilidade curricular que promoveria o trânsito de alunos entre as disciplinas, facilitado pela organização em módulos.

Essa afirmação é evidente nas DCNET.

Neste Parecer, duas indicações do Aviso Ministerial nº 382/98 são consideradas premissas básicas: 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. (BRASIL, 1999, p. 43).

Afirma ser vantajosa para o aluno essa flexibilidade a partir da segregação entre Ensino Médio e Ensino Técnico, uma vez que este não ficaria preso à rigidez do Ensino Médio por três ou quatro anos, podendo de forma mais flexível escolher seu itinerário de educação profissional (PARECER 16/99, p.14).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), ao se referir à competência, fala-se em:

[...] promover a capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade para trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 1999, p. 11-12).

E nas DCNET também:

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe

e a autonomia na tomada de decisões mediada por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais. (BRASIL, 1999, p.3).

“A possibilidade de adoção de módulos na educação profissional de nível técnico, bem como a certificação de competências, representa importantes inovações trazidas pelo Decreto Federal n.º 2.208/97”. (BRASIL, 1999, p.12).

As DCNET consideram como procedimentos metodológicos no modelo de competências, a interdisciplinaridade e a contextualização, ou seja, é necessário que haja uma articulação entre contextualização e interdisciplinaridade, pois o contexto, sendo mais amplo que o objeto imediato de estudo, em disciplinas diferentes. Só o diálogo entre essas disciplinas, portanto, pode de fato compor o contexto em seu conjunto. Em suma, a interdisciplinaridade se daria pela contextualização.

O Ministério da Educação e a Secretaria de educação tecnológica justificaram a reforma da educação profissional na década de 1990 pela suposta necessidade desta modalidade de ensino adquirir organização própria e de oferecer referências formativas aos jovens e adultos interessados em enfrentar os novos desafios do mundo produtivo. Daí a necessidade de segregar o Ensino Médio e o Ensino Técnico, transparecendo a ideia de que algo novo e sólido estaria acontecendo. E a educação profissional, separada, seria uma espécie de alavanca, um trampolim para a efetivação do desenvolvimento da nação. Kuenzer (1997, p. 67) afirma que isso é uma contradição, uma vez que é condição, para a obtenção do certificado de técnico do Ensino Técnico, o certificado de conclusão do Ensino Médio.

Para Carvalho (2005) a pedagogia das competências, embora anuncie a liberdade e a cidadania, materializa políticas a práticas educativas que reforçam a desigualdades sociais e a alienação do indivíduo. O indivíduo passa a ser o responsável pela a sua inserção no mercado de trabalho mediante a aquisição de competências. Por outro lado, atribuir à escola a responsabilidade de garantir uma nova formação a partir da apropriação de competências cognitivas e comportamentais influi sua descaracterização como um espaço responsável pela formação humanística e mais complexa que apenas a preparação e subordinação ao mundo do trabalho.

Em suma, o modelo de competências resulta de uma política educacional subordinada ao universo produtivo e às necessidades oriundas da dinâmica do trabalho estabelecidas pelo capital. A competência, na ótica do capital, traduz-se em atributos insubstituíveis para a ascensão social e colocação no mercado de trabalho. Com isso, temos um processo de transferência dos valores de competitividade e individualismo do mercado para os processos de formação dos trabalhadores.

## CONHECIMENTO, FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.

O debate acerca da centralidade assumida pelo conhecimento nos processos produtivos, ou a transformação da ciência em força produtiva, tem sido uma das questões mais polêmicas no âmbito da teoria social. Não é objeto desse texto fazer a problematização dessa questão. Mas, ao chamamos a atenção para ela, o fazemos na perspectiva de mostrar como certas características desse processo tem permeado de forma significativa os debates sobre a formação e a qualificação profissional dos trabalhadores.

A tese central, de que as relações sociais de produção estariam sendo profundamente modificada em razão das transformações produzidas pela reestruturação produtiva, pela condição assumida pelo trabalho imaterial, em síntese, a defesa de que o conhecimento teria se tornado a essência dos processos de valorização do capital é o fundamento central dos que sustentam a emergência da chamada sociedade do conhecimento<sup>9</sup>.

Acreditamos que essa forma particular de compreender os processos metabólicos do capital levou categorias como trabalho e formação e conceitos como conhecimento, aprendizagem, informação e saber a se transformarem em lugar comum no discurso reformista e nas propostas de políticas educacionais produzidas e efetivadas com vista a adaptar os processos de formação e qualificação profissional às demandas do capital<sup>10</sup>. Disseminado de forma ampliada por meio de diversos documentos produzidos pelas agências multilaterais nas décadas de 1980 e 1990<sup>11</sup> o clamor pelo conhecimento foi alçado à condição de meio para se resolver problemas os mais diversos, notadamente aqueles derivados das necessidades postas pela crise de acumulação do capital. Fechava-se, assim, o discurso a justificar a necessidade de adaptação da educação profissional aos processos produtivos, via reformas educacionais. Alçado à condição de força produtiva o debate acerca do conhecimento passa a ser feito tendo em vista uma dupla questão: sua disseminação e acesso. No discurso educacional a centralidade passa a ser a necessidade de possibilitar aos trabalhadores o acesso às condições que lhes permitam apropriar desse conhecimento, disponível a todos e a todo o momento. Em síntese, o discurso dominante enfatiza que, na chamada sociedade do conhecimento, o importante passa a ser aprender a aprender, pois o que deve ser aprendido está a todos disponíveis.

A palavra aprendizagem tornou-se, assim, elemento importante na discussão sobre qualificação profissional. Com isso, a possibilidade para que a ênfase cognitivista se tornasse paradigmática se ampliou, facilitando o aporte teórico para o avanço de pedagogias instrumentais e adaptativas por meio da naturalização e racionalização do discurso acerca das condições sociais. A educação, esfera formativa privilegiada do ser social, passa a ser a expressão mais bem definida

<sup>9</sup> Para o aprofundamento desse debate e dos limites da tese da sociedade do conhecimento, ver Duarte (2003).

<sup>10</sup> Embora sem serem problematizadas à luz das contradições do capital. Trabalho, no discurso reformista, é reduzido a emprego, desconsiderando-se seu caráter ontológico e central nos processos de produção e reprodução das relações sociais. Formação aparece associada adjetivada como humana. O que nos leva à seguinte questão: o que seria uma formação não humana?

<sup>11</sup> Conferir, por exemplo, os documentos da UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial (1990) e CEPAL/OREAL (1992).

de um novo paradigma político, a sociedade do conhecimento, centrado no epistêmico, na busca do consenso, e que toma a realidade social e natural como dada.

Conhecimento, aprendizagem, informação e saber não são questões novas, pelo contrário, elas estão presentes em grande parte dos processos de construção dos sistemas escolares e no cotidiano escolar. Mas é justamente por estarem presente no cotidiano escolar e, portanto, elementos centrais da cultura e da prática escolar, que necessitamos nos questionar: É o conhecimento uma categoria abstrata, a-histórica, efêmera e instável, como tem sido apresentada pelos teóricos da sociedade do conhecimento ou o que vivenciamos é uma época marcada por certas ilusões acerca da construção do conhecimento e da informação? Eis uma das problemáticas que, a nosso ver, precisa ser enfrentada na perspectiva de melhor compreendermos como se manifesta nos espaços educacionais a relação entre os dispositivos legais, as normatizações que estabelecem as demandas curriculares e o trabalho do professor. A compreensão da forma histórica que vem assumindo a educação profissional implica considerar a hipótese de que se:

[...] as políticas educacionais contemporâneas e sua lógica centrada na aprendizagem e no conhecimento estão impactando o trabalho dos professores, o currículo, as instituições escolares e outros elementos que permeiam a escola, as práticas sociais dos profissionais que nela atuam não se guiam predominantemente pela concepção de conhecimento e aprendizagem que estrutura e organiza as propostas de reformas educacionais, notadamente no âmbito da educação básica, mas por objetivos, conhecimentos, concepções e valores historicamente produzidos na esfera da cotidianidade de uma determinada instituição escolar. Isso implica considerar que a instituição escolar na modernidade deveria ser o lugar de difusão da ideologia e cultura liberais, na sua modalidade democrática. No entanto, a heterogeneidade da vida cotidiana põe o ser humano em movimento através de suas práticas sociais sem que ele consiga estabelecer os necessários vínculos entre todos os fenômenos da vida cotidiana escolar, impedindo-o, em certa medida, de fazer da escola um lugar de formação na direção da ampliação do ser social. Assim, a concretização das reformas educacionais deve ter em conta a esfera ineliminável da cotidianidade, isto é, sem a investigação dessa esfera da vida humana, será impossível saber que reforma, de fato, realizaram os elaboradores. (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 76).

A problematização do predomínio que a lógica cognitivista assumiu no debate sobre a educação profissional pode nós permitir melhor compreender e analisar outro aspecto que nos interessa nesse breve texto: a lógica da adaptação presente no discurso da profissionalização. Tratemos dessa questão.

#### **PROFISSIONALIZAÇÃO, ADAPTAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.**

Ao longo de outros estudos realizados (CARVALHO, 2005, 2007, 2008) pudemos constatar que nos últimos 20 anos as políticas educacionais para o Ensino Técnico e para a qualificação profissional têm difundido dizeres dispersos que, repetidos e reunidos, tentam esboçar um novo modelo de educação e formação. As políticas também enfatizam a necessidade de um novo perfil profissional, moldada pelo desenvolvimento de competências e de saberes, que estariam sendo exigidos pelo mundo do trabalho em razão das novas

formas de organização do trabalho e da produção. Ambos, modelo de educação e perfil profissional, são marcados pela forte influência do discurso do empreendedorismo e da empregabilidade, que funcionam como elementos centrais nos processos de transformar a formação em espaço capaz de facilitar os processos de adequação e de assimilação ao trabalho na sociedade do conhecimento.

No âmbito das políticas educacionais para a educação profissional as preocupações também se voltam para a formação do cidadão crítico. Temos então aqui uma primeira questão contraditória: como conciliar conflitos característicos de uma sociedade fundada na lógica da exploração do trabalho com os desejos de uma formação cidadã? Como obscurecer os conflitos que se revelam nas relações capital-trabalho e formação profissional-trabalho? Em nosso entender, o cidadão crítico desejado é aquele que possui o domínio do conhecimento exigido pelos processos de trabalho, condição necessária para a profissionalização, a adaptação e a formação competente.

Ao assumirem o discurso competente (o pensamento único) e a tecnificação dos processos sociais (a racionalização da política), os reformadores procuram abstrair as contradições expressas pelas relações sociais capitalistas. Com isso, as contradições sociais, são reduzidas a problemas técnicos operacionais, devendo com isso serem resolvidas por aqueles que são os mais preparados e competentes.

Chauí (2001, p. 78) em sua reflexão sobre o discurso competente, afirma que

[...] é o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional. [...] haverá tantos discursos competentes quantos lugares hierárquicos autorizados a falar e a transmitir ordens aos degraus inferiores e aos demais pontos da hierarquia que lhe forem paritários. [...] que não se inspira em idéias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação. [...] que se trata de um discurso instituído ou da ciência institucionalizada e não de um saber instituinte e inaugural e que, como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação.

A autora ainda acrescenta

Todavia, essas determinações da linguagem competente não nos devem ocultar o fundamental, isto é, o ponto a partir do qual tais determinações se constituem. A condição para o prestígio e para a eficácia do discurso da competência como discurso do conhecimento depende da afirmação tácita e da aceitação tácita, da incompetência dos homens enquanto sujeitos sociais e políticos. Nesse ponto as duas modalidades do discurso da competência convergem numa só. Para que esse discurso possa ser proferido e mantido é imprescindível que não haja sujeitos, mas apenas homens reduzidos à condição de objetos social. (CHAUÍ, 2001, p. 96),

Para a autora, o discurso ideológico procura anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser, para obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, que é a imagem da classe dominante. Para tanto, distingue ideologia (as

idéias são instituídas, assumindo a forma de conhecimentos) e saber (trabalho para elevar à dimensão de conceito uma situação de não-saber). Ainda para a autora, o discurso competente é o discurso instituído, aquele no qual a linguagem sofre uma restrição: “[...] não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (CHAUÍ, 2001, p. 7), confundindo-se com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, em que os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados e o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

Em sua reflexão sobre o discurso competente, Chauí (2001, p. 49) refere-se a dois fenômenos históricos: primeiramente, a burocratização das sociedades contemporâneas e a ideia de organização. Descreve a burocratização como um processo que se impõe a qualquer nível do trabalho – direção ou executantes – por sua vez impondo também um quadro social homogêneo tal que a estabilidade geral do emprego, a hierarquia dos ordenados e das funções, as regras de promoção, a divisão das responsabilidades, a estrutura da autoridade, tenham como efeito criar uma única escala de status socioeconômico, tão diversificado quanto possível. Já a ideia de organização é entendida como existência em si e para si de uma racionalidade imanente ao social, que, pela ideologia, oculta o processo de expansão do Estado na vida humana e na sociedade civil. Com essas caracterizações, visa mostrar que não se trata de duas modalidades do discurso competente, mas, ao contrário, de um só e mesmo discurso – o discurso do poder ou do burocrata e o discurso do conhecimento ou do não-burocrata.

Assumindo que no contexto dessa nova sociabilidade, marcada pelo conhecimento, os conflitos históricos que marcaram a lógica do capital não mais se sustentam, as propostas que embasam e fundamentam o EM afirmam que os conflitos sociais e suas possíveis soluções devem ser problematizados e resolvidos no plano técnico-profissional. Se as décadas recentes são marcadas pelo discurso da competência, pela racionalização das questões sociais e pela tecnificação da política, esse discurso não se constitui em uma nova questão. Ao discutir o papel desempenhado por Roberto Simonsen na constituição de um pensamento industrial no Brasil na década de 1920, centrado na administração científica do trabalho, Barbara Weinstein (2000, p. 36) destaca as seguintes questões:

Não há dúvida que o controle social era uma das grandes prioridades para Simonsen. Isso é especialmente notável depois da greve geral de 1917, que teve considerável repercussão em Santos e paralisou o trabalho da Companhia Construtora. No relatório de 1918, Simonsen alertava seus leitores para o dilema que os patrões tinham que enfrentar: ‘O maior problema que têm diante de si os engenheiros e os administradores da época atual é incontestavelmente a utilização econômica do trabalho. [...] Os industriais de hoje têm de abandonar os moldes antigos, para considerar como uma fora nova, existente de fato, o descontentamento do operário; e proporcionar, com desassombro, a justa remuneração ao trabalho, se não quiserem assistir ao entravamento da produção pela tentativa de decisão desse problema, erradamente, por vias políticas, quando poderia ser resolvido, com acerto, por vias econômicas’. A retomada das greves e das manifestações de massa em 1919, poucos meses depois da publicação desse relatório, só podia reforçar as preocupações de Simonsen com a iminente ‘guerra de classes’ no Brasil.

O discurso que afirma a tecnificação da política, ao mesmo tempo em que era a expressão de uma tentativa de racionalização das questões sociais, fez de Simonsen um líder e representante dos empresários. Entendia ele que a necessidade do controle social era uma imposição ditada não somente pelos interesses circunscritos aos muros das fábricas, mas pelos interesses maiores, que diziam respeito a todo o conjunto da sociedade. Em outra passagem do texto, Weinstein (2000, p. 36-37) retoma essa questão.

As preocupações mais amplas expressas por Simonsen em dois pronunciamentos públicos em dezembro de 1918, e mesmo no preâmbulo do relatório da companhia daquele ano, indicam que ele já tinha uma visão do taylorismo e da racionalização que ia muito além dos problemas e das relações trabalhistas no âmbito estrito de sua firma. Sua referência à 'utilização econômica do trabalho' aponta um tema que irá se tornar o assunto central em seus escritos subsequentes: o de que o aumento da produtividade é o meio mais seguro de aumentar salários e o padrão de vida dos trabalhadores. Ele então conclama os 'industriais de hoje' a 'abandonar os modelos antigos', uma recomendação digna de atenção, visto que a indústria em São Paulo, em larga medida, mal completara uma década de existência. Finalmente, seu apelo para que se resolvesse esse problema por 'meios econômicos', de modo a evitar as soluções políticas, revela um pressuposto básico do discurso tecnocrático: que as chamadas 'questões sociais' deveriam ser solucionadas pela aplicação sistemática de conhecimentos técnicos e não por meio de soluções políticas menos 'racionais'. O controle dos trabalhadores era uma preocupação central, mas não o único elemento, no ponto de vista que Simonsen estava desenvolvendo.

O processo de profissionalização aparece, nas políticas, como elemento de consolidação da cidadania. Mas tanto cidadania como profissionalização são apresentados como meros elementos que se configuram a partir de certas definições e supostos, que por sua vez são apresentados como se fossem meras expressões de um processo natural de se organizar a vida. Não é um discurso novo, mas ele é apresentado como novo.

Essa perspectiva de formação, ao reforçar as referências à necessidade de adequação do trabalhador a exigências do mercado de trabalho, reforça a ideia de adaptação à cultura da empresa, produzindo as condições para uma adesão sob a forma de consentimento ou aceitação de um dado ideário, contribuindo para diluir o conflito na/da relação capital e trabalho. Essa condição de passividade a que as políticas educacionais submetem o trabalhador aparece, contraditoriamente, nos mesmos documentos que enfatizam o dinamismo e a criatividade como característicos do profissional a ser formado. Sumarizando esta análise, podemos afirmar que as diretrizes mais gerais das políticas para a educação profissional almejam formar trabalhadores com capacidade de adaptação a exigências do mercado, à cultura empresarial, em detrimento das concepções construídas com apoio da subjetividade e dos parâmetros da academia; que, antes da especialização, seja um generalista; que atenda à necessidade de promover diferenciação, dado o nivelamento alcançado pela difusão tecnológica das empresas; com capacidades pessoais controladas no plano da linguagem, do

relacionamento interpessoal e comportamental, moldadas para o exercício da liderança e da mudança e que seja disponível para o voluntariado.

Com isso, as políticas educacionais para o ensino técnico contribuem para o processo de difusão de um desenho de formação profissional em consonância com o perfil estabelecido pelo mercado. Por conseguinte, projeta uma concepção de educação cujos conteúdos se dirigem para a aplicação e não para a capacidade de reflexão. O perfil profissional que se deseja, afinal, é o do trabalhador passivo, adaptável a um conjunto de exigências, que correspondem a princípios e fins do mercado e, de outro, criativo, mas em uma dita criatividade, controlada e tutelada, específica, própria do mundo da aplicação.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentação acima exposta pode suscitar duas questões. A primeira delas é: uma proposta de formação e qualificação profissional oriunda das instâncias burocráticas e de instituições empresariais poderia apresentar argumentos e teses alheias aos interesses do capital? Deveria se esperar que contestasse as relações capitalistas de produção? Em ambos os casos a resposta é não. O raciocínio desenvolvido nas propostas de formação e qualificação profissional das últimas décadas apenas reafirma valores e concepções que as classes dominantes sempre defenderam. Mas, ao realizar esta discussão duas questões pareceram importantes para ser analisadas. A primeira diz respeito à ênfase com que a educação tem sido apresentada como o caminho redentor dos problemas historicamente acumulados pela sociedade capitalista. A segunda refere-se à resignificação dos conceitos. O discurso dos representantes do capital e das agências multilaterais incorpora uma série de demandas historicamente reclamadas por educadores progressistas. Mas o fazem atribuindo um significado diferente e a partir da afirmação, e não da negação, das relações capitalistas de produção. Dessa forma, analisar as questões que envolvem a formação e a qualificação profissional sem compreender o contexto histórico do qual elas emergem leva à naturalização das relações sociais e torna a educação uma instituição acima dos conflitos e interesses presentes na sociedade capitalista. Que a educação é um dos caminhos para a cidadania é consenso, o problema é para qual cidadania. Não se pretende aqui negar o valor que a educação assume no cotidiano dos trabalhadores, mas sim apontar as contradições, os interesses e os limites das propostas apresentadas, tanto pela burocracia oficial, como pelo capital.

Em sua estratégia histórica o capital sempre expropriou e incorporou o conhecimento gerado pelos trabalhadores. Para tanto, se utilizou de diversos meios e instrumentos de pressão. Toda discussão sobre formação e qualificação profissional dos trabalhadores sempre foram balizadas por esse princípio. O momento atual não é diferente. Diferente é sua dimensão e natureza. Não se trata mais simplesmente de transformar habilidades



manuais e rotineiras dos trabalhadores em processos mecânicos, mas sim de transformar a subjetividade do trabalhador em uma mera extensão instrumental dos processos produtivos.

CARVALHO, C. BAUER, C. The challenges for the professional education within the contemporary capitalism crisis. *ORG & DEMO* (Marília), v. 12, n.1, p. 97-112, jan./jun., 2011.

**ABSTRACT:** The recent social economic changes that took place in the context of productive restructuring, mainly the new management and organization of labor along with a new technological cycle, are the most visible part of a larger process of historical updating of the capital, which began with the accumulation crisis that became more intense in the late 1960's. In this context, facing a larger *complexity of labor* and requiring more scientific and technical knowledge from workers, the official discourse disseminates the thesis that it would be the educational system incumbency to educate workers based on the new *competences and abilities* required by the capital. This article discusses some aspects of this process and its influence in the range of formation and professional qualification of workers.

**KEY WORDS:** Capitalism. Competences. Formation. Professional Qualification.

## REFERÊNCIAS

- BRAGA, R. *A restauração do capital: em estudo sobre a crise contemporânea*. São Paulo: Xamã, 1997. p. 298.
- \_\_\_\_\_. *A nostalgia do fordismo: modernização e crise da teoria da sociedade salarial*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 246.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1999.
- CARVALHO, C. Os PCNs para o ensino médio: possibilidades e limites. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.
- \_\_\_\_\_. As instituições orgânicas da burguesia: ideologia e ação do capital na educação. In: III Encontro Brasileiro de Educadores Marxistas, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2007. Disponível em: <<http://ebem.org.br>>.
- \_\_\_\_\_. A reificação da tecnologia e a ação do capital na educação. In: LEME, R.; GONZALEZ, J. L. C. *Trabalho, economia e educação*. Maringá: Práxis, 2008, p. 327.
- CEPAL/OREAL. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Santiago de Chile: Nações Unidas, 1992. p. 234.
- CHAUÍ, M. O discurso competente. In: CHAUÍ, M. *Cultura e democracia*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 234.
- COGGIOLA, O. *O capital contra a história: gênese e estrutura da crise contemporânea*. São Paulo: Xamã/Edições Pulsar, 2002. p. 519.
- DELUIZ, N. *O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação*. Implicações para o Currículo. In: BOLETIM TÉCNICO DO SENAC. Rio de Janeiro, v.27, n.3, p. 34, set./dez., 2001.
- DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003, p. 76.
- FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio: uma crítica em três níveis. In: BARBOSA, R. L. L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 223.

- FIDALGO, F. *Educação Profissional e a lógica das competências*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 176.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992. p. 352.
- KATZ, C. *Crítica a la teoría de la regulación*. En Defensa Del Marxismo. Buenos Aires, n. 3, p. 76, abr., 1992.
- \_\_\_\_\_. *Novas tecnologías: crítica da atual reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 1995. p. 178.
- \_\_\_\_\_. 1996. O enfoque marxista da mudança tecnológica. In: KATZ, C. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996. p. 189.
- \_\_\_\_\_.; COGIOLLA, O. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996. p. 266.
- KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 135.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 198.
- SILVA JÚNIOR, J. R.; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004. p. 176.
- UNESCO; UNICEF; PNUD; BANCO MUNDIAL. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: Conferência Mundial sobre "Educação para Todos", Jontiem. *Anais..* Jontiem, 1990.
- WEINSTEIN, B. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 236.

Submetido em: 25/04/2011

Aprovado em: 10/06/2011