

ARTIGOS

Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação*

*Eneida Oto Shiroma***
*Roselane Fátima Campos****

RESUMO: Este texto procura sistematizar as questões ao redor das quais desenvolveram-se as análises sobre qualificação e reestruturação produtiva nas pesquisas educacionais. Para elaborar este balanço, recorreremos aos principais estudos da área publicados na última década no Brasil. Foram consultadas, também, as contribuições do GT Trabalho e Educação da Anped, assim como os anais de encontros e seminários recentes sobre o tema. O artigo aborda os principais tópicos que, em diferentes momentos, marcaram este debate, em especial: politécnica e polivalência; inovação nos sistemas de produção e demanda por qualificações; centralidade da educação básica; qualificação e competências discutindo, por fim, suas implicações para a questão da empregabilidade.

Palavras-chave: Qualificação, educação e trabalho, reestruturação produtiva, competências, empregabilidade.

Introdução

Desde a década passada, novos conceitos de produção, que se apresentaram como alternativas ao modelo taylorista/fordista, foram disseminan-

* Este artigo constitui uma versão resumida e ligeiramente modificada de uma parte do texto "Qualificação, reestruturação produtiva e formação profissional no Brasil: Contribuições da sociologia do trabalho e da educação", elaborado como consultoria ao projeto "Reestruturação produtiva e qualificação", do Programa de pesquisa em ciência, tecnologia, qualificação e produção, do Cedes, financiado pelo CNPq/CCDT e Finep/Proeduc.

** Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação/UFSC.

*** Mestre em Educação, PPGE/UFSC

do a idéia de que a reintegração de atividades e o emprego de uma mão-de-obra mais qualificada eram necessários ao desenvolvimento de um trabalho mais rico e variado. Essas noções tomavam por base o argumento de que a substituição do trabalhador por máquinas não permitiria, por si só, que melhores taxas de produção fossem atingidas (Kern e Schumann 1989).

A difusão dessas concepções, no início dos anos 90, reforçou as iniciativas de promoção de programas de educação para a competitividade, uma vez que a educação adquiria uma centralidade nos novos “modelos” de produção. Num primeiro momento, ficamos otimistas diante da possibilidade de resgatar a dívida social de longa data, que não viabilizava, para a maioria da população, o direito à educação. A universalização do ensino básico e uma maior qualificação nos foram apresentada como possibilidade de resgate da dignidade, da cidadania. Contudo, estamos nos aproximando do final da década, presenciando o aumento da exclusão social, a conjugação entre crescimento da produção, da produtividade e da competitividade industriais e a queda sistemática do emprego industrial (Cardoso, Caruso e Castro 1997).

Nesse contexto, somos convocados a repensar as relações entre educação e trabalho. Cientes de que as empresas estão demandando novos requisitos de qualificação, as pesquisas da última década têm buscado esclarecer: Quais são eles? Como são construídos? Como a qualificação se relaciona com a escolaridade? Como estão distribuídas ao longo da cadeia produtiva? Como são avaliadas e reconhecidas, as qualificações? Estaria a polarização das qualificações sendo subsumida pelo modelo de competências?

O objetivo deste artigo é fazer um balanço da produção sobre qualificação e reestruturação produtiva nas pesquisas educacionais, apontando as interfaces criadas com a sociologia do trabalho na constituição desse objeto que tem levantado instigantes polêmicas para as duas áreas.

Buscando sistematizar as principais questões ao redor das quais desenvolveram-se as análises sobre qualificação, faremos uso dos principais estudos publicados na última década no Brasil. Este texto, portanto, não abrange a revisão da literatura internacional, que apenas é mencionada para a montagem dos quadros de referência. Embora tenham sido privilegiados livros e periódicos de educação, consultamos também alguns trabalhos apresentados nos grupos de trabalho “Trabalho e Educação”, da Anped, e “Processo de Trabalho e Relações Sociais”, da Anpocs, assim como as publicações recentes decorrentes de encontros e seminários sobre o tema.

Pesquisas sobre educação e trabalho

As pesquisas sobre educação e trabalho no Brasil datam dos anos 60, quando os postulados da teoria do capital humano difundiam-se, propondo explicar a correlação entre o crescimento econômico e os níveis educacionais de uma determinada sociedade. Essas idéias influenciaram várias pesquisas sobre a distribuição de renda no país que, durante as décadas de 1960 e 1970, atribuíam à educação, a responsabilidade pelos baixos níveis de produtividade e de renda da população. Tais conclusões condicionaram também outros estudos que passaram a postular a vinculação direta da educação às expectativas do mercado de trabalho, argumentando que as escolas deveriam definir seus cursos a partir dos imperativos do mercado (Castro, C. *apud* Kuenzer 1987, pp. 38-39).

Esta concepção de educação recebeu muitas críticas no meio acadêmico, durante os anos 70, definindo novos caminhos de pesquisa na sociologia da educação. Influenciados pelas obras dos reprodutivistas franceses, os intelectuais brasileiros, principalmente aqueles identificados com as teses marxistas, procuraram apontar as contribuições da educação para reprodução do capitalismo. Assim, até meados dos anos 70, a maioria das pesquisas e dos estudos realizados tinha como objetivo discutir a função social da escola. Indagavam qual o vínculo existente entre a escola e a produção. A escola auxilia na formação para o trabalho ou esta ocorre independentemente dela? Se a escola promove a formação para o trabalho, a que interesse atende: do capital ou do trabalhador?

As análises ancoradas nas teses dos autores identificados com os crítico-reprodutivistas tendiam a argumentar que a educação para o trabalho servia, exclusivamente, aos interesses do capital no processo de exploração da força de trabalho. Estas idéias de vínculo direto entre educação e reprodução das relações de exploração prevaleceram até ser lançada a obra de Cláudio Salm (1980), "Escola e Trabalho", que apresentou então, a tese de desvínculo entre escola e sistema produtivo capitalista. Para o autor, o processo de produção capitalista prescindia de trabalhadores qualificados, tornando desnecessário que níveis mais elevados de qualificação fossem desenvolvidos pela escola; seu vínculo com o sistema de produção era, portanto, de caráter ideológico, reproduzindo as relações sociais da sociedade capitalista.

Contra-pondo-se à tese de Salm, Frigotto (1984) vai argumentar que a escola não está desvinculada do sistema produtivo, embora não mantenha também com este, um vínculo direto. De acordo com Frigotto, a relação entre escola e trabalho é uma relação de mediação, podendo constituir-se em campo de negação das relações sociais de produção. Esta nova idéia da escola como espaço de mediação condicionará as produções teóricas dos anos 80 e as lutas em torno da educação como direito de cidadania. Retomava-se a discussão sobre a função social da escola, sob novas bases. Defendia-se a proposta de uma escola que tivesse o trabalho como princípio educativo, tendo como meta a formação omnilateral do homem. Estas concepções influenciaram a discussão dos projetos de uma nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), assumindo um lugar de destaque nas pesquisas dos educadores. A temática da qualificação para o trabalho, nesta época, ficou eclipsada, reaparecendo apenas em meados dos anos 80, a partir do já clássico trabalho de Kuenzer, intitulado *Pedagogia da Fábrica* (1984).

Partindo da hipótese de que a forma de organização do trabalho na fábrica continha um projeto pedagógico, Kuenzer procurou investigar como a fábrica capitalista educava o trabalhador. Tomando como unidade de análise uma fábrica no Paraná, a autora argumenta em sua pesquisa, que o trabalho deve ser compreendido como determinante ao mesmo tempo, de educação, de qualificação e de desqualificação do trabalhador (1987, p. 23). Assim, se a desqualificação interessava ao patronato, para os trabalhadores interessava a qualificação, estratégia para compor novas formas de relações no interior da divisão social e técnica do trabalho. Assim, postulando a contraditoriedade intrínseca aos processos de trabalho, a autora destaca que a empresa e a escola articulam-se no processo de distribuição desigual do saber: ao buscar atender às necessidades do mercado, a escola serve ao capital e, contraditoriamente, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho, a escola presta um serviço à classe trabalhadora.

Ainda mantendo o trabalho como foco central de pesquisas, a maioria dos educadores propunha-se a abordá-lo a partir de seu caráter ontológico e como categoria constituinte do processo de elaboração do conhecimento, tomando-o como princípio educativo (Nosella 1989; Frigotto 1985; Machado 1989; Franco, M.L. 1989). Retratando essas preocupações, duas coletâneas importantes na área de educação foram lançadas: *Trabalho e*

conhecimento: Dilema na educação do trabalhador (1989) e *Trabalho, educação e prática social* (1991), coletânea organizada por Tomaz T. Silva.

Em 1988, Tomaz Tadeu da Silva apresenta resultados de uma pesquisa em que traça paralelos entre processo de trabalho e teorias críticas em educação, assinalando que carecíamos de um quadro de referências que mostrasse como o conhecimento e a ciência necessária ao capital eram produzidos, apropriados, objetivados e distribuídos. Alertava, também, para a realização urgente de estudos empíricos que estabelecessem conexões entre produção, conhecimento e educação. Indagava-se a respeito dos impactos das novas tecnologias sobre a qualificação da mão-de-obra; sobre os conteúdos das novas qualificações e sobre o papel da escola, das empresas e das instituições de formação profissional em um contexto de mudanças científicas e tecnológicas.

As questões colocadas por Silva (1988) foram contempladas no estudo publicado por Vanilda Paiva no ano seguinte. Realizando uma revisão da bibliografia internacional sobre produção e qualificação, Paiva (1989) agrupa as tendências apontadas pelas literaturas inglesas, francesas e alemã, em torno de quatro teses: desqualificação; requalificação; polarização das qualificações; qualificação absoluta e desqualificação relativa. Nessa revisão, a autora identifica a tendência de abandono da tese da desqualificação progressiva, indicando um certo consenso em torno da idéia de aumento da qualificação média.

Se no cenário internacional este debate envolvia sobremaneira teóricos de várias áreas, os efeitos ainda incipientes da reestruturação produtiva, no Brasil, mobilizavam, principalmente, os pesquisadores da sociologia do trabalho, da administração e de engenharias, só influenciando a produção teórica dos educadores, de forma mais contundente, a partir dos anos 90, abrindo, então, novos caminhos para a pesquisa educacional.

Estudos sobre qualificação

Em 1991, a revista *Tempo Brasileiro*, nº 105, apresenta uma coletânea de artigos sobre os impactos das novas tecnologias sobre a educação e a sociedade. Os debates centraram-se em torno dos seguintes tópicos: educação e desenvolvimento, mudanças tecnológicas, demandas de qualificação, críticas ao mercado como sujeito regula-

dor concepção e da organização da educação e interesse pela qualificação na ótica do capital e do trabalho.

Nesta coletânea, Ana M.R. Pinto, avaliando os impactos da reorganização dos sistemas produtivos sobre o conteúdo do trabalho e da qualificação, apresenta quatro cenários: a) tercerização da economia e intelectualização da produção; b) policognição demandada pelo sistema produtivo; c) desqualificação e deterioração do trabalho; d) padronização do trabalho. Analisando fatores como desemprego tecnológico, divisão sexual e internacional do trabalho, a autora acaba concluindo que, embora a automação flexível passou a exigir uma força de trabalho mais qualificada, ela atinge um percentual restrito de pessoas no mundo da produção e dos serviços. Assim, a “mutação no processo de produção pelos sistemas flexíveis de manufatura indica *possibilidades*, não uma *fatalidade* que vai redimir a classe operária” (Pinto 1991, p. 79). As conclusões da autora apontavam para a necessidade de focar-se a tecnologia não como uma variável independente, mas, sim, como produto das relações sociais.

Discutindo essa temática, Frigotto adverte que “as visões apoloéticas da tecnologia e das demandas de qualificação crescente para todos escondem que, se de fato a mudança da base técnica do processo produtivo mudou o conteúdo do trabalho e a organização do trabalho, não mudou *ipso facto* a relação social que os comanda. Ora, sem entender isso, muitos já anunciaram o fim do trabalho, a liberação do tempo livre para atividades criativas inscritas no mundo da ‘liberdade humana’ quando, para milhões de desempregados e subempregados, este ‘tempo livre’ sob relações sociais capitalistas significa degradação das condições de vida, tensão e desespero” (Frigotto 1991).

O debate acerca dos impactos das novas tecnologias tendia, por um lado, a polarizar-se em torno das teses da qualificação x desqualificação, e, por outro, a evidenciar a ausência de um consenso, entre os diversos pesquisadores, acerca do conceito de qualificação, definida, então, com base em vários indicadores: formação profissional; experiência profissional; hierarquia dos postos; articulação de diferentes saberes do trabalhador. Ferretti (1994) destaca que os diferentes enfoques privilegiavam um aspecto específico da qualificação, oferecendo uma concepção fragmentada do fenômeno, enfatizando determinados caminhos para obtê-la. Este debate desdobrou-se na VI CBE (Conferência Brasi-

leira de Educação), realizada na USP, em setembro de 1991, articulada em torno do eixo temático: Política Nacional de Educação.

Nesse evento, Lucília Machado destaca que a qualidade do trabalho humano diz respeito a uma qualificação coletiva dada pelas próprias condições da organização da *produção social*, da qual a qualificação individual não só é *pressuposto*, mas, também, *resultado* (grifos da autora). Nessa comunicação, Machado lança os seguintes questionamentos:

- A nova qualificação tem sido um processo coletivo ou restrito a pequenos grupos?

- Qual o conteúdo da nova capacidade de trabalho?

- Trata-se de um trabalho simplificado ou exige um novo perfil de escolaridade de caráter mais complexo, como o politécnico?

As pesquisas na educação, em torno dos processos de reestruturação produtiva, que trariam alguns elementos para responder a tais questões, estavam ainda em sua fase inicial. Enquanto alguns estudos buscavam identificar os novos conteúdos da qualificação, referentes às habilidades técnicas, outros já estavam apontando para atributos diferentes como comportamentos, atitudes, valores, que marcavam a qualificação. Difundia-se a idéia de que a flexibilização demandaria um novo perfil de qualificação da mão-de-obra, que compreenderia: escolaridade básica, capacidade de adaptação a novas situações, compreensão global de um conjunto de tarefas e de funções conexas, demandando capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretações de informações (Machado 1992, p.15).

Este novo perfil de qualificação, demandado pelos sistemas flexíveis e integrados de produção, colocaria novas tarefas para a formação profissional; a extrapolação dos conhecimentos específicos de uma determinada ocupação recolocava, no centro do debate, a questão da polivalência. Este debate, entretanto, não encontrou consenso entre os educadores, evidenciando-se duas orientações distintas na perspectiva da educação dos trabalhadores: a polivalência e a politecnia.

Rumo à polivalência ou à politecnia?

Machado contribui para o debate apontando diferenças entre os conceitos. Segundo a autora, polivalência significa um trabalho mais variado

com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e sem implicar, necessariamente, mudança qualitativa das tarefas. Representa nada mais do que uma racionalização formalista com fins instrumentais. Não significa, obrigatoriamente, intelectualização do trabalho, mesmo que se trabalhe com equipamentos mais complexos. Já a “politecnia representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento” (Machado 1992, p.19).

Nem todos os autores, contudo, faziam esta distinção. Para Deluiz, polivalência significa uma educação de caráter geral, abrangente, abstrata, habilidade prática e capacidade de raciocínio abstrato, domínio de algumas funções determinadas, mas, também, conhecimento suficiente das funções conexas. Polivalente¹ é a formação que capacita a pessoa a diferentes postos de trabalho, isto é, prepara para o desempenho de uma família de empregos qualificados e, sobretudo, para compreender as bases gerais, científico-técnicas e socioeconômicas da produção em seu conjunto. Uma formação que conjugue a aquisição de habilidades e destrezas genéricas e específicas com o desenvolvimento de capacidades intelectuais e estéticas.

Atentando para a observação de Frigotto (1991, p. 267), de que uma das estratégias de esvaziamento de conceitos ou categorias no campo educacional tem sido sua apropriação formal e anacrônica pelas instâncias burocráticas e o uso das mesmas “bandeiras” para forjar o consenso, muitos pesquisadores optaram por manter as distinções entre polivalência e politecnia.

Superado este embate, outras lacunas foram sendo percebidas e se constituindo em problemas de pesquisas aos educadores:

- Como lidar com o risco de que, sob a nova ordem tecnológica, o processo e o mercado de trabalho possam vir a comandar as ações no campo da educação? (Picanço 1992)

- O que tem o sistema escolar a refletir sobre as relações entre estas transformações e a formação do homem? E o que tais reflexões colocam para a escola enquanto mudança de sua prática? (Machado 1992).

As respostas para estes questionamentos foram sendo tecidas com subsídios de pesquisas de outros campos do conhecimento. Como vimos, a partir da VI CBE, pesquisadores da sociologia do trabalho, da engenharia de produção e da administração tornam-se presença marcante na bibliografia dos educadores. Verifica-se uma crescente participação de sociólogos nas publicações² e nos eventos de educação. Dentre eles, cumpre destacar o Seminário Interdisciplinar sobre Novas Tecnologias, Trabalho e Educação, promovido pela Fundação Carlos Chagas, em 1992.

Essa aproximação de pesquisadores fez-se notar não só pelas abordagens, as análises, o quadro de referências, a aproximação de conceitos, mas, também, passou a influenciar o delineamento das pesquisas em educação, proporcionando uma oxigenação de idéias e formas de planejar e fazer pesquisa.

Observa-se uma forte tendência no sentido de aprofundar a pesquisa a respeito do que ocorre no plano concreto da produção e da organização, do mercado de trabalho e no sistema educacional de modo a poder tirar conclusões que possam servir ao redirecionamento das atividades educacionais (Paiva 1993, p. 316)

A partir de então, os educadores também visitam o chão-de-fábrica. Kuenzer foi uma das precursoras, nos anos 80, de muitas pesquisas que iriam, nos anos 90, investigar no local de trabalho, o que estava mudando nas empresas que se reestruturavam, como Machado (1996), Moura (1996), Shiroma (1993), Campos (1997) no setor industrial, e Deluiz (1995) e Pereira (1994), no setor de serviços.

Os dados das pesquisas foram revelando que a exigência generalizada de maior escolaridade e qualificação, que estava sendo requerida para todos os trabalhadores, não estava sendo demandada por todos os postos de trabalho. Dentro de uma mesma empresa era possível encontrar, lado a lado, diferentes opções tecnológicas, com grupos de trabalhadores atuando segundo a organização taylorista/fordista, e outros grupos operando com sistemas flexíveis (Leite e Shiroma 1995; Campos 1997). Este estudos confirmavam, também, as conclusões apresentadas por Carvalho e Schmitz (1990), a respeito da heterogeneidade tecnológica e da intensificação do fordismo observada com a automação seletiva.

Com o avanço das pesquisas, noções homogeneizadoras e tradicionais de qualificação foram sofrendo críticas e sendo repensadas. Emerge na discussão, o conceito de competência, posto como uma alternativa ao conceito de qualificação, considerado, por alguns autores, como inadequado à abordagem das novas demandas de formação para os trabalhadores em sistemas de produção integrados e flexíveis.³

Embora não haja consenso entre os educadores em torno desses conceitos de qualificação e competência, convergem, entretanto, ao assinalarem que a crescente demanda empresarial por trabalhadores com níveis mais elevados de escolaridade nem sempre é compatível com as características das atividades desenvolvidas e nem mesmo, conforme já mencionado anteriormente, são demandas de todos os postos de trabalho. O que faz, então, os empresários clamarem por educação, apontando-a como a principal alavanca para a produtividade e a qualidade? Perante a identificação dessa voz estranha no coro por uma educação de qualidade, Picanço (1992) indaga: Será que o “entendimento nacional”, não alcançado em certos planos, estaria sendo buscado via educação?

Qualificação e política nacional: A centralidade da educação básica no contexto dos anos 90

Os anos 90 testemunharam a redescoberta da educação nas agendas de empresários e governo. A importância econômica atribuída à educação já fora tratada, em 1990, em um documento da Cepal, *Transformación productiva con equidad*, em que pregava a necessidade da preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais. Em 1992, no V Seminário de Educação e Sociedade da Clacso, discutiu-se outro documento, também preparado pela Orealc/Cepal, *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación Productiva con Equidad*, onde enfatizou-se o fortalecimento da base empresarial, da infra-estrutura tecnológica, a crescente abertura à economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o incentivo a todos os mecanismos que favorecessem o acesso à geração de novos conhecimentos.

Esses requisitos eram colocados como necessários para o desenvolvimento equitativo e para a inserção dos países latino-americanos na economia globalizada. Essas orientações, emanadas não só de

organismos como a Cepal, mas, também, da Unesco, do Banco Mundial, objeto também da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jontiem (Tailândia), vinham prescrevendo o urgente aumento de escolaridade como condição *sine qua non* para a adoção de novas tecnologias.

Paiva e Warde (1993) destacam o papel importante desempenhado pelo documento da Cepal/92, na difusão da idéia da centralidade da educação em conexão com o novo paradigma produtivo. Segundo as autoras, o documento apresenta a produção e a acumulação do conhecimento como força motriz do desenvolvimento, postulando uma nova “economia da educação” que, embora trabalhe com o conceito de capital humano, se diferencia daquela que dominou nas décadas de 1950 e 1960. As orientações estratégicas da Cepal e de outros organismos mundiais estabeleceram diretrizes para a reforma educacional na América Latina, colocando como eixo central de seus projetos e financiamentos a prioridade para a educação básica. Essas orientações da Cepal também foram assimiladas pelo governo brasileiro, que, desde meados de 1990, passou a priorizar e financiar projetos de recuperação de educação básica em parcerias com empresários e outros organismos não-governamentais.

A ênfase na educação básica cumpre dois objetivos: a) elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores,⁴ mudança que se impõe tanto para o melhor desempenho profissional, quanto para o desenvolvimento de uma “nova mentalidade”, particularmente de atitudes mais receptivas a mudanças; b) dotar o trabalhador de uma base sólida de educação geral, condição necessária para maior treinabilidade em serviço e para programas de educação continuada, adaptando-os, dessa forma, à flexibilidade e às crescentes mudanças nos processos produtivos (Campos 1997, pp. 46-47).

Essas propostas respaldam-se na tese de que os novos paradigmas produtivos, fundados em processos flexíveis e integrados, demandam, da força de trabalho, conhecimentos e atitudes diferenciado daquele requerido pelo taylorismo/fordismo, dando lugar ao desenvolvimento de competências laborais abrangentes, que passam a definir o perfil do “novo” trabalhador. Nessa acepção, do trabalhador atual requer-se mais do que saber-fazer, saber-ser (Deluiz 1996), revalorizando-se aspectos da subjetividade, desprezados pela organização científica do trabalho. Coloca-se em discussão, a pertinência do conceito da qualificação para apreender as complexas dimensões que cons-

tituem o fenômeno social da formação do trabalhador. Propõe-se, como alternativa conceitual, o conceito de competência, na intenção de superar as limitações apresentadas pelo conceito de qualificação – tanto na abordagem da análise ocupacional como na abordagem do processo de trabalho (E. Leite 1994; Deluiz 1995).

O modelo da competência e suas implicações para a empregabilidade

O conceito de competência, tal como é posto no debate atual, é marcado política e ideologicamente por sua origem empresarial (Hirata 1994). É um conceito polissêmico, uma vez que seu sentido define-se em função dos sujeitos que o utilizam. Diferentemente da acepção multidimensional da qualificação (real, operatória e como relação social), o modelo da competência corresponderia a um modelo pós-taylorista de qualificação, e sua origem estaria associada à crise da noção de posto de trabalho e à de um certo modelo de classificação e de relações profissionais. Dentro dessa concepção,

“a correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira, um salário tende a se desfazer na medida em que a divisão social do trabalho se modifica. Às exigências do posto de trabalho se sucede ‘um estado instável da distribuição de tarefas’ onde a colaboração, o engajamento, a mobilidade passam a ser as qualidades dominantes” (Hirata 1994, p. 125)

Sem abandonar o conceito de qualificação, E. Leite sugere que o conceito de competência centra-se no “caráter da qualificação como relação social”. Segundo a autora, a partir desta perspectiva, “qualificação define-se em situações histórico-sociais concretas, como resultado não só da dialética capital-trabalho, nem do determinismo tecnológico, mas, sobretudo, das relações sociais, inclusive entre os próprios trabalhadores. Construir competências significaria, pois, definir posições no processo de trabalho, no mercado e na própria sociedade” (1994, pp. 73-74).

Seguindo essa linha de análise, Gallart e Jacinto (1995) definem o conceito de competência como “um conjunto de propriedades em permanente modificação que devem ser submetidas a prova de resolução de

problemas concretos em situações de trabalho que trazem certas margens de incerteza e de complexidade técnica". Nesse sentido, as competências não são "transmissíveis", resultando de uma "mescla" de conhecimentos tecnológicos prévios e experiências concretas que provêm, fundamentalmente, do trabalho no mundo real; incorporam-se por meio de experiências sociais distintas – família, escola, trabalho –, sendo entendidos como atributos da pessoa do trabalhador e não de um posto de trabalho. Corresponderiam a uma síntese de elementos individuais e sociais.

Deluiz (1996, p. 17-18) propõe o conceito de qualificação real, para designar o "conjunto de competências posto em ação em uma situação concreta de trabalho, a articulação dos diversos saberes oriundos de várias esferas (formais, informais, teóricos, práticos, tácitos) para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade, a mobilização da inteligência para fazer face aos desafios do trabalho constituem as características dessa qualificação real". A autora classifica as competências em: a) técnico-intelectuais – habilidades básicas como aprender a pensar; b) organizacionais e metódicas – organizar o próprio trabalho, estabelecer meios próprios, gerenciar o tempo e o espaço; c) comunicativas – capacidade de se comunicar com o grupo; d) sociais – saber ser, transferir conhecimentos; e) comportamentais – que advêm da necessidade de incorporação da subjetividade do trabalhador nos processos produtivos.

Machado (1996, p.17) questiona o modelo de competência, argumentando que a centralidade deste "reside no estabelecimento de paradigmas – lista de categorias de competências e de um conjunto de proposições dedutivas, originadas da identificação de supostas tendências qualificadoras em função das quais o conjunto da força de trabalho é classificado e tomado como objeto de intervenção de políticas de qualificação".

A referência às aptidões pessoais necessárias ao emprego, segundo Lerolle (*apud* Hirata 1994, p. 133), não é uma novidade. O que parece evidenciar-se é que "quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por 'saber-ser'. Observa-se o aumento de exigências de uma massa de conhecimentos e habilidades cada vez menos específicas diante de um trabalho flexível e pouco previsível". Nesse sentido, há de se perguntar se a mobilização de aspectos da subjetividade do trabalhador no processo de trabalho tem como perspectiva a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo. De acordo com Deluiz (1996), para que isto se torne

possível é necessário agregar ao conjunto das competências profissionais, as competências políticas que permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, assim como na esfera pública, nas instituições da sociedade civil, constituindo-se como atores sociais dotados de interesses próprios que se tornam interlocutores legítimos e reconhecidos.

Embora observe-se uma rápida difusão do conceito de competência, tanto nos meios acadêmicos, como empresariais e governamentais, muitos pesquisadores vêm tecendo críticas tanto ao conceito quanto aos riscos de sua utilização. Deluiz (1996) apresenta três riscos na abordagem do modelo da competência: a) visão de uma formação profissional adequecionista voltada para o atendimento exclusivo das necessidades empresariais, em detrimento da formação do sujeito político; a formação pautase, neste caso, numa abordagem restritiva das competências, tornando-se instrumental e tecnicista; b) uma perspectiva de abordagem individualizada e individualizante tanto na compreensão da construção das competências quanto na sua avaliação; favorecem-se os acordos particulares entre empregado-empregador, enfraquecendo a negociação coletiva em prol do aproveitamento individual e da desmobilização da ação sindical; c) a preocupação com os produtos (resultados) sem considerar-se os processos de construção das competências.

Machado argumenta que o jogo do mercado produz uma reificação das qualidades, dos atributos e das capacidades humanas, que passam a ser tomados como naturais, como algo inerente à natureza do indivíduo e não como características criadas e possibilitadas socialmente. O indivíduo competente, como personificação, acaba se transformando num fetiche:

Assim a competência enquanto atributo pessoal se identifica como o ser rentável e o saber competir, a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo de maximização das condições de venda da própria força de trabalho, mostrando que entre os dois termos – competência e competir – há mais que uma identidade etímica, há identidade com a lógica do capital. (1996, pp. 3-4)

Consubstanciado ao conceito de competência, emerge o conceito de empregabilidade, que, articulado à educação básica, tem se constituído num dos eixos orientadores das políticas governamentais de educação profissional.

Empregabilidade

O conceito de empregabilidade, assim como o de competência, tem ainda contornos pouco delineados, assumindo diversos sentidos. Na literatura econômica e nas análises estatísticas, empregabilidade diz respeito à passagem de uma situação de desemprego para a de emprego; ou seja, é formalizada como probabilidade de saída do desemprego, ou “capacidade de obter um emprego” (Hirata 1997).

A empregabilidade envolve, porém, outras variáveis como idade, sexo, experiência prévia, rede de relações sociais, origem social, concepções, valores, aspirações, trajetórias de vida etc., que se tornam dominantes na conquista de um emprego, passando a constituir-se em um “currículo oculto” de formação de competências.

Sob a ótica da política nacional de educação profissional, em fase de estruturação pelo MEC e pelo Ministério do Trabalho, a “empregabilidade deve ser entendida como capacidade não só de se obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação” (Brasil/MTb 1995, p. 9). Nesta perspectiva, é fundamental que se pense em programas de qualificação profissional que possibilitem aos trabalhadores meios e condições para sua reatualização profissional. Diante de tal tarefa, novas questões se colocam para os educadores: Que tipo de formação assegura possibilidades mais duradouras no mercado de trabalho? Que formação é passível de reprofissionalização?

Se, por um lado, os efeitos da reestruturação produtiva são recentes e novas categorias conceituais necessitam ainda ser construídas para abordá-los, por outro a idéia de reconversão ou requalificação profissional é antiga e remete a um tipo de relação entre educação, trabalho e emprego estabelecida por alguns economistas já no século passado, como lembra Frigotto (1994):

O verdadeiro significado da educação, para os “economistas filantropos”, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal sorte que se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível. (Marx 1983, p. 3)

Será que essa visão de educação vai atravessar mais um século? Tal como ressalta Hirata (1997), é mister atentarmos para a função ideológica e política do uso dos conceitos, pois

tal como vêm sendo utilizadas, as noções de competência e de empregabilidade estão associadas a uma política de seleção da empresa e implica transferir a responsabilidade da não contratação ou da demissão ao trabalhador. Um trabalhador “não empregável” é um trabalhador não formado para o emprego, não-competente. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e mesoeconômicas contribuem decisivamente para essa situação individual.

Considerações finais

Esse balanço mostrou que o tema da qualificação nos anos 90 estimulou a aproximação de pesquisadores da sociologia do trabalho e da educação não só em publicações e eventos científicos, mas, também, em projetos integrados. Um caminho semelhante parece delinear-se para os estudos sobre educação profissional nesse final de século.

Como vimos, há 10 anos, pesquisa de Paiva (1989) informou-nos da tendência, no debate internacional, de descarte da tese da desqualificação. Mesmo ao sul do Equador ficamos desafiados, então, a investigar, no processo de reestruturação produtiva, os impactos sobre a qualificação e a requalificação dos trabalhadores. Enquanto os sociólogos do trabalho discutiam, desde meados dos anos 80, a tendência à ruptura ou à continuidade, à qualificação ou à desqualificação, no campo educacional esse debate chega muito mais tarde e gira em torno do tipo de formação necessária ao novo trabalhador: polivalente ou politécnica. Nas duas áreas, os estudos “patinaram” um pouco tentando explicar se a reestruturação implicaria na qualificação ou na desqualificação do trabalhador. As opiniões que, em princípio, buscavam dar uma resposta única para uma realidade tão heterogênea, derivavam de análises calcadas no determinismo tecnológico e na tentativa de enquadrar a realidade empírica nos “modelos” prescritos na literatura. Gitahy (1992) sugere, então, que, para ganhar capacidade explica-

tiva, nossas abordagens precisavam libertar-se da camisa-de-força dos modelos bipolares, reconhecendo que havia um leque de possibilidades de práticas na diversidade de contextos nacionais e regionais que ficavam negligenciadas nas análises de efeitos positivos e negativos.

Apesar do alerta, defrontamo-nos, no início dos anos 90, com uma avalanche homogeneizadora de pesquisas e documentos de organismos internacionais que prescreviam o urgente aumento de escolaridade e universalização das habilidades básicas de aprendizagem como condição *sine qua non* para adoção de inovações tecnológicas e organizacionais capazes de recuperar a economia nacional dos desfalques da década perdida. Ou seja, maior qualificação e escolaridade eram apresentadas como requisitos cruciais para adoção de sistemas de produção mais competitivos.

Agora, em 1997, Paiva revela que alguns autores dão a mão à palmatória e vão dizer que a disponibilidade de qualificação já não influi na introdução de tecnologias. Segundo a autora, também não estamos mais discutindo o efeito da reestruturação produtiva sobre a elevação das qualificações ou da desqualificação, mesmo porque o emprego industrial decresce a olhos vistos, tanto nos países centrais quanto nos periféricos. Diferente dos tipos ideais de produção flexível difundidos pela literatura, a flexibilização “à brasileira” tem sido construída num contexto de desregulação do mercado de trabalho, de formas espúrias de terceirização, de exploração do serviço temporário, de exploração do trabalho infantil, de crescimento vultuoso do mercado informal, gerando um quadro de precarização do emprego e de crescente exclusão social.

A informalização, o desemprego, o analfabetismo, a exploração do trabalho colocam-se como grandes desafios à requalificação e a formação profissional na atualidade. Com surpresa, e não mais com o otimismo pedagógico de outrora, assistimos às recentes propostas de reformas educacionais e ficamos curiosos por saber os resultados de uma formação profissional desvinculada de uma sólida educação básica.

Se as pesquisas apontam que as trajetórias ocupacionais lineares estão perdendo terreno, de modo que a educação vocacional no nível médio tem sua importância diminuída, perguntamos, então, que parâmetros estariam orientando a Reforma do Ensino Médio levada a cabo pelo MEC para ser implantada já em 1998?

Paiva (1997, p. 122) também discorre sobre a perda do poder dos diplomas decorrente da expansão quantitativa ocorrida nas últimas duas décadas. Podemos indagar: Então, por que a preocupação exacerbada dos órgãos do governo em fomentar a Certificação das Competências?

Segundo Deluiz

A certificação passou a ser uma exigência internacional decorrente da difusão de normas de qualidade como a série ISO 9000 e a ISO 14000. Já difundida na Europa, EUA e América Latina, a certificação começa a ser implementada no Brasil, no contexto do PBQP através da criação de um Sistema Brasileiro de Certificação, cujas normas objetivam avaliar a conformidade de produtos, serviços, sistemas e pessoal. Instituições como o SENAI participam do PNQC (Programa Nacional de Qualificação e Certificação) vinculado ao PBPQ, e vêm implantando Centros de Exames de Qualificação para certificação ocupacional em diversas áreas industriais em vários estados do país. Por outro lado, pensa-se em implementar a Certificação de Competências, através de exames realizados pelos sistemas federais e estaduais de ensino, para fins de reconhecimento de estudos e dispensa nos respectivos cursos técnicos, tal como preconiza o artigo 14, cap. III do Projeto de Lei 1.603/96 que dispõe sobre a educação profissional. (1996, p. 20)

Estamos diante de uma nova inflexão nas discussões sobre educação, onde uma versão mais sofisticada da economia da educação emerge na onda de racionalização “global”. A demanda por qualificação real recoloca sobre a mesa velhos problemas fazendo reaparecer no cenário educacional temas da psicologia social, da aprendizagem, da personalidade e, paralelamente, um renascimento da economia da educação que se concentra na rentabilidade do investimento educativo, considerando a eficiência do aparato escolar e sua adequação às demandas da vida moderna. Podemos dizer que a velha macroeconomia da educação deu lugar a uma microeconomia que empurra no sentido da aplicação das regras do mercado no nível da administração escolar. “Em seu nome demanda-se eficiência pedagógica, supondo-se que ela seja obtida através da concorrência que penetra a vida escolar e a sala de aula. O novo modelo é coroado pela descentralização e pelo submetimento dos sistemas educacionais a regras de funcionamento do mercado” (Paiva 1993, p. 322).

Expressões como “diretor competente”, “habilidades de gestão” e mesmo o discurso da qualidade total têm aproximado os debates sobre flexibilidade do chão-da-fábrica para o chão da escola. Os documentos do MEC, especialmente os Cadernos de Educação Básica, têm veiculado sínteses do documentos da Cepal (Ottone 1993). No entanto, apesar das referências à equidade, o que vai ficando claro é que a competitividade, o desenvolvimento, por si só, não garantem a geração de uma sociedade realmente emancipada da pobreza, pois são modelados pelas relações de produção capitalistas.

As pesquisas sobre conteúdos curriculares e de qualificações têm conduzido a lugares semelhantes, apontando as segmentações, hierarquizações e suas conseqüências perversas para a classe trabalhadora. Como vimos, a aproximação de pesquisadores de chão-de-fábrica e de chão-de-escola tende a ser promissora, mas precisará ser muito criativa e arrojada para enfrentar os desafios deste final de século.

Notas

1. A autora se vale da definição de Enguita (1988), que usa polivalência como sinônimo de politecnicidade.
2. Cf. *Educação & Sociedade* nº 42 e nº 45; *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, vários volumes, e *Em Aberto* nº 65.
3. O conceito de competência será abordado de forma mais detalhada, posteriormente.
4. “30% dos trabalhadores industriais são analfabetos, outros 30% têm alguma instrução, mas não são capazes de interpretar manuais de trabalho. Somente 40% têm o curso primário completo” (Mendes 1995, p. 30).

Qualification and productive restructuring: The state of art of researches on education

ABSTRACT: This article aims to systematise the main analyses related to Qualification and Productive Restructuring developed by educational researchers. The state of art is based on the literature on the subject published in the last decade in Brazil. Contributions of “Work and Education” group of ANPEd as well as some papers presented in recent seminars about qualification were researched.

The article focuses upon the following topics: polyvalence or polytechnical education, technological innovation and requirements of qualification, the centrality of basic education and, finally, competencies and their implications for the employability debate.

Bibliografia

- BRASIL/MTb–SEFOR. Educação profissional: Um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: SEFOR, 1995, 24 p.
- CAMPOS, Roselane F. "A nova pedagogia fabril: Tecendo a educação do trabalhador". Dissertação de mestrado. CED/UFSC, Florianópolis, 1997.
- CARDOSO, A.; CARUSO, L. A.; CASTRO, N. "Trajetórias ocupacionais, desemprego e empregabilidade. Há algo de novo na agenda dos estudos sociais do trabalho no Brasil?" *In: Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, IEC, nº 1, ano II, maio/1997, pp. 7-23.
- CARVALHO, R.Q. e SCHMITZ, H. "O fordismo está vivo no Brasil." *In: Novos Estudos CEBRAP*, n. 27, 1990.
- CEPAL. *Transformación productiva con equidad*. Santiago, CEPAL, 1990.
- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, 1992.
- DELUIZ, Neise. "Formação Profissional no Brasil: Enfoques e Perspectivas" *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro 19(1), jan./abr./1993.
- _____. *Formação do trabalhador: Produtividade & cidadania*. Rio de Janeiro, Shape, 1995.
- _____. "A globalização econômica e os desafios à formação profissional". *In: Boletim Técnico Senac*. Rio de Janeiro, nº 22(2), maio/ago./1996, pp. 15-21.
- ENGUITA, M. "Tecnologia e Sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação". *Educação e Realidade*, 13(1), 1998.
- FERRETI, C. *et alii* (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- FRANCO, M.L.B. "Possibilidades e limites do trabalho como princípio educativo." *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, nº. 68, fev. 1989, pp. 29-37.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez, 1984.

_____. "Trabalho como princípio educativo: Por uma superação das ambigüidades". *Boletim Técnico Senac*, Rio de Janeiro, nº. 11(3), set./dez./1985.

_____. "Trabalho – Educação e tecnologia: Treinamento polivalente ou formação politécnica?" *In: Silva, T.T. (org.). Trabalho, educação e prática social*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

_____. "Educação e formação humana: Ajuste neoconservador e alternativa democrática." *In: Gentili e Silva (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*, 2ª ed.. Petrópolis, Vozes, 1994.

GALLART, M.A. e JACINTO, C. "Competências laborales: Tema clave en la articulación Educacion-Trabajo". *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP*, ano VI, nº 2, Buenos Aires, dez./1995.

GITAHY, L. "Na direção de um novo paradigma de organização industrial?". Trabalho apresentado no XVI Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, outubro de 1992.

GOMES, Carlos M. *et alii. Trabalho e conhecimento: Dilema na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, Ed. Associados, 1987.

HIRATA, Helena S. "Da polarização das qualificações ao modelo da competência". *In: Ferreti, C. et alii (orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. "Os mundos do trabalho". *In: A. Casali et al. (org.). Empregabilidade e educação: Novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo, Educ, 1997.

KERN, H. e SCHUMANN, M. *La fin de la division du travail? La rationalisation dans la production industrielle*. Paris, MSH, 1989.

KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1985.

_____. *Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília, Inep, 1987.

LEITE, Elenice M. "O resgate da qualificação". Tese de doutoramento. Sociologia. FFLCH/USP, 1994.

- LEITE, Marcia de Paula e SHIROMA, Eneida O. Novas tecnologias, qualificação e capacitação profissional: Tendências e perspectivas da indústria metalúrgica. *Em Aberto*, Brasília, nº 65, jan./mar./1995, pp. 94-118.
- MACHADO, Lucília R.S. *Politécnica, escola unitária e trabalho*. São Paulo, Cortez, 1989.
- _____. "Qualificação do trabalho e relações sociais. *In*: Fidalgo, F.S. (org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte, Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- _____. "Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora." *In*: Coletânea CBE. Conferência Brasileira de Educação. *Trabalho e educação*. Campinas, Papirus, 1992.
- _____. "Educação básica, empregabilidade e competência". Trabalho apresentado na Sessão Especial da Anped, Caxambu, 1996, mimeo.
- MARX, K. & ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo, Moraes, 1983.
- MENDES, Sonia R. Mudança tecnológica, formação para o mundo do trabalho e o planejamento da educação. *Boletim Técnico Senac*. Rio de Janeiro, 21(2), maio/ago./1995.
- MOURA, Maria A. "Reestruturação capitalista e a configuração da pedagogia *just-in-time*: Desafios para a formação humana". Trabalho apresentado no VIII Endipe, Florianópolis, UFSC, 1996.
- NOSELLA, Paolo. "O Trabalho como princípio educativo". *In*: *Revista de Educação*. São Paulo, Apeoesp, nº. 4, 1989, pp.16-25.
- OTTONE, E. *Educação e conhecimento: Eixo de transformação produtiva com equidade* (Uma Visão Sintética). Brasília, MEC, Inep, 1993.
- PAIVA, Vanilda. *Produção e qualificação para o trabalho: Uma revisão da bibliografia internacional*. Rio de Janeiro, UFRJ/IEI, 1989.
- _____. e WARDE, M. "Novo paradigma de desenvolvimento e a centralidade do ensino básico". *In*: *Educação & Sociedade*. nº.44. Campinas, Papirus, abril/1993.
- _____. "O novo paradigma de desenvolvimento: Educação, cidadania e trabalho". *Educação & Sociedade* nº 45. Campinas, Papirus, 1993

- _____. Desmistificação das profissões: Quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. *In: Contemporaneidade e educação*, Rio de Janeiro, IEC, nº 1, ano II, maio/1997.
- PEREIRA, Wally F.C. "Educação na empresa: Uma reflexão teórica à luz de categorias habermasianas". Tese de doutorado em Educação/UFRJ, 1994.
- PICANÇO, Iracy S. "Revolução tecnológica, qualificação e educação". Coletânea CBE – *Trabalho e Educação*, Campinas, Papirus, 1992.
- PINTO, Ana M.R. "O advento da automação flexível e a formação do trabalhador: Fim da atividade fragmentária? Emergência da multiabilitação profissional? O horizonte entreaberto na década de 80". *Tempo Brasileiro* nº.105. Rio de Janeiro, abril/junho/1991.
- SALM, Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- SHIROMA, Eneida O. "Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão: A educação da força de trabalho pelo modelo japonês". Tese de doutorado, FE/Unicamp, 1993.
- SILVA, T.T. "*Produção, conhecimento e educação: A conexão que falta. Educação & Sociedade, nº 31, Campinas, Cedes/Papirus, 1988.*
- _____. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.