

INAYÁ MARIA SAMPAIO

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS NUANCES DA
FORMAÇÃO DO TRABALHADOR PERANTE A REESTRUTURAÇÃO
PRODUTIVA DO CAPITAL NO PROGRAMA NACIONAL DE ESTÍMULO
AO PRIMEIRO EMPREGO (PNPE)**

**Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Uberlândia/ Fevereiro/ 2008**

INAYÁ MARIA SAMPAIO

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS NUANCES DA
FORMAÇÃO DO TRABALHADOR PERANTE A REESTRUTURAÇÃO
PRODUTIVA DO CAPITAL NO PROGRAMA NACIONAL DE ESTÍMULO
AO PRIMEIRO EMPREGO (PNPE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Robson Luiz de França.

**Uberlândia
2008**

S192t Sampaio, Inayá Maria, 1982-

Trabalho e educação : um estudo sobre as nuances da formação do trabalhador perante a reestruturação produtiva do capital no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) / Inayá Maria Sampaio. - 2008.

141 f. : il.

Orientador: Robson Luiz de França.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Progr
de

Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Formação profissional - Teses. I. França, Robson Luiz de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 377

INAYÁ MARIA SAMPAIO

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS NUANCES DA
FORMAÇÃO DO TRABALHADOR PERANTE A REESTRUTURAÇÃO
PRODUTIVA DO CAPITAL NO PROGRAMA NACIONAL DE ESTÍMULO
AO PRIMEIRO EMPREGO (PNPE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Educação.

Banca Examinadora:

Uberlândia, 07 de Fevereiro de 2008.

Prof. Dr. Robson Luiz de França (Orientador)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena.
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Almiro Schulz.
Centro Universitário do Triângulo (UNITRI)



Os proletários com o toyotismo continuam na mesma relação descrita por Marx em O Capital. Eles permanecem alienados do e pelo trabalho. O opinar tem pouca importância, pois não significa transformar. A relação de múltiplas tarefas não coloca os trabalhadores em nenhuma relação de privilégio sobre o processo produtivo. O reino da alienação produz uma deformidade que confunde os trabalhadores e suas representações políticas. Enquanto imaginam que caminham pelos “jardins da sabedoria” deixam de perceber que estão condenados às “fronteiras da ignorância”. (Lucena, C. Tempos de destruição: e o trabalho e indústria do petróleo no Brasil, 2004, p.112.)

¹ Fotos disponíveis em: www.anaeluciana.wordpress.com; www.oamador.com; www.direitoetrabalho.com

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar sempre presente nesses dois anos de Mestrado.

À todos que direta ou indiretamente contribuíram para o meu aprendizado, para minha caminhada pessoal e profissional, de que este trabalho é resultado.

Aos meus pais, que me apoiaram sempre em minhas escolhas.

Aos amigos de antes aos que conquistei nesse percurso.

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Programa de Pós- Graduação em Educação, pelas inestimáveis contribuições para minha formação profissional

À Secretaria do Mestrado, James e Gianni

Aos colegas e professores do Mestrado em Educação, pela amizade e consideração.

À Capes, pela colaboração financeira na realização dessa pesquisa

Ao Professor Carlos Lucena e Antônio Bosco pelas contribuições na banca de qualificação. Em especial ao Carlos pela sua atuação sempre solícita e estimada.

Em especial ao meu orientador Robson Luiz de França, pela dedicação, apoio, meu mestre, pela amizade, sinceridade que contribuíram na leitura crítica desse trabalho e da vida.

LISTA DE ORGANOGRAMAS E QUADROS

Organograma 1	Estrutura do Sistema de Educação Profissional no Brasil	79
Quadro I	Pesquisa Mensal de Emprego ano de 2007/Pessoal Ocupado (IBGE)	91
Quadro II	Síntese de Indicadores Sociais de 2004/ IBGE	92
Quadro III	Pesquisa de Emprego e Desemprego – Distribuição dos Jovens de 16 a 24 anos, segundo situação de trabalho e estudo – Regiões Metropolitanas e Distrito Federal 2005	130
Quadro IV	Pesquisa de Emprego e Desemprego – Distribuição dos Jovens de 16 a 24 anos, segundo situação de trabalho e estudo – Regiões Metropolitanas e Distrito Federal 2006	130

LISTA DE SIGLAS

ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
BIRD	Banco Interamericano de Recuperação do Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CMN	Conselho Monetário Nacional
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
CONAETI	Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DRT	Delegacia Regional do Trabalho
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIEMG	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisa
FMI	Fundo Monetário Internacional
GRPE	Programa de Fortalecimento Institucional para Gênero, Raça, Erradicação da Pobreza e Geração de Emprego
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado do Cone Sul
MTB	Ministério do Trabalho
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não Governamentais
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor
PEA	População Economicamente Ativa
PIS	Programa de Integração Social
PLANFOR	Programa de Formação Profissional
PlanSeQs	Planos Setoriais de Qualificação
PlanTeQs	Planos Territoriais de Qualificação
PNMPO	Programa Nacional de Microcrédito Produtivo Orientado
PNEP	Programa Nacional de Educação Profissional
PNPE	Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEsQs	Projetos Especiais de Qualificação
PROGER	Programa de Geração de Emprego e Renda

PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REP	Rede Nacional de Educação Profissional
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAC	Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SINE	Sistema Nacional de Emprego
UNESCO	Oficina para Educação e Cultura das Organizações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Apresentação	12
CAPÍTULO I - TRABALHO E EDUCAÇÃO: PARADOXOS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR	24
1.1. O capitalismo monopólico na configuração da reestruturação produtiva do capital e o impacto na educação	24
1.2. Qualificação Profissional X Formação Profissional	37
1.3. O conceito de competência na formação do trabalhador, para além da qualificação profissional?	49
CAPÍTULO II – AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	58
2.1. O desenvolvimento do capital e o impacto do modelo sociometabólico na sociedade e nas políticas sociais	58
2.2. As contradições da Educação Profissional no Brasil	71
2.3. A Educação Profissional nos anos 90 frente à regulamentação legal	78
CAPÍTULO III – O PNPE NA POLÍTICA DO MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO E A FORMAÇÃO DO JOVEM: PRECARIZAÇÃO E CAPTURA DA SUBJETIVIDADE	86
3.1. O Jovem e a utopia do emprego: precariedade e exclusão social	86
3.2. PNPE- Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, a válvula de escape da questão estrutural do desemprego juvenil?	95
3.2.1. O Plano de Aprendizagem no PNPE	103
3.2.1.1. Projeto Pedagógico do programa de aprendizagem	109
3.2.1.2. Atribuições aos que participam do programa de Aprendizagem	112
3.2.2. A captação de vagas no PNPE	114
3.2.3. Consórcio Social da Juventude	104
3.2.4. Jovem Empreendedor	115
3.2.5. Serviço Civil Voluntário – Projeto Juventude Cidadã	122
3.2.6. Soldado Cidadão	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
ANEXOS	152

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo problematizar a formação do trabalhador, seus significados e políticas em um movimento de mundialização do capital, de flexibilização da produção, de exploração intensificada da força produtiva, de reprodução social, de fetichismo da mercadoria e de assunção da sociedade organizada. Buscou-se compreender o impacto que essas transformações exercem sobre a educação e sobre o trabalho, a partir da introdução das tecnologias de informação. Em um contexto de reestruturação do capital, que procura se adaptar às novas exigências mercadológicas, com o aceleração da produção de mercadorias descartáveis, substituíveis e voláteis, também se aceleram as formas e o tempo de formação dos trabalhadores que irão produzi-las. A pesquisa parte, então, de levantamento bibliográfico com o intuito de reconhecer os estudos baseados no materialismo dialético sobre o mundo do trabalho e suas transformações perante a reestruturação produtiva. Foi feita uma pesquisa documental, buscando discutir o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego voltado para a formação profissional de jovens e inserção no mercado de trabalho no período de 2003 a 2007. Esse mercado está cada vez mais precarizado e excludente, perante a ofensiva do capital em relação ao trabalho, deixando o público alvo à beira da margem social. Nesse intuito, o estudo tem o objetivo de contribuir socialmente para uma reflexão maior sobre a atual situação da sociedade global, em que os fenômenos sociais são decorrentes de um processo histórico, este marcado pela excessiva exploração do capital sobre o trabalho humano, sobre o qual há escolhas sociais e estratégias políticas de utilização e manutenção. Procurou-se desvelar as nuances e os desdobramentos que estes fenômenos provocam na educação e mais especificamente na formação do trabalhador e o que a educação vem proporcionando a ele na Educação Profissional que se mantém e é reproduzida no sistema capitalista.

Palavras-chave: Formação Profissional, Reestruturação Produtiva, Políticas Públicas, PNPE.

ABSTRACT

The present study has the objective to reflect on the worker's education, its meanings and policies inserted in a movement of: globalization of the capital; flexible process of the production; intensified exploration of the productive force; social reproduction; merchandise fetishism; and emergence of the organized society. We tried to understand the impact these changes exert on the education and work, since information technologies were introduced. In a context of reorganization of the capital which looks for adapting itself to the new marketing requirements where production is speeded up, the way and worker's periods of education are also changed. A bibliographical survey was done in order to recognize studies based on the dialectic materialism related to the world of work and its changes regarding the productive re-structure. A document research was proceeded in order to analyze the 'National Program of Stimulation to the First Job' which is related to the professional education of young people and their insertion in the work market from 2003 to 2007. This market is very difficult and excluding, facing the offensive of the capital in relation to the work. It leaves the target public at the social edge. In this way, the study has the objective to socially contribute reflecting on the current situation of the global society, where the social phenomena are caused by a historical process, which is marked by the extreme exploration of the capital on the human work, on which there are social choices and political strategies of use and maintenance. We tried to show what these phenomena provoke and, more specifically, what education has brought to the worker on what regards the Professional Education, that is kept and reproduced in the capitalist system.

Key-words: Professional Formation; Productive Reorganization; Public Politics; PNPE.

INTRODUÇÃO

Apresentação

Do final da 2ª guerra mundial ao início da década de 1970, os países mais industrializados passaram por um momento da expansão da economia, representado pela aliança entre Estado, Capital e Trabalho. Como elementos firmadores e de intermédio desse modelo, que requer o metabolismo social do capital, estavam os sindicatos e políticos, que, supostamente, representavam os trabalhadores e o patronato. Supostamente, pois tais, mediados pelo Estado, acabavam por participar dos interesses que eram os de zelar sobre os interesses do capital.

Esse período, conhecido por Welfare State² representou a condição de emprego para todos, bons ganhos salariais, aumento do consumo de bens móveis e melhores condições de vida para o trabalhador, incluindo saúde, educação e habitação. Entretanto, esse “estado de bem estar social” começou a se tornar deteriorado no início da década de 1970, a partir da crise do fordismo, conhecida por crise estrutural do capitalismo. Esta marcava a tendência decrescente de lucratividade e do valor de uso das coisas e pelo aumento do valor de troca. O Fordismo “é o conceito que se aplica à forma de organização social baseada nos princípios desenvolvidos a partir de Ford na indústria americana (...)” (BATISTA, 2003, p.115).

Assim, para buscar superar essa crise, o capitalismo procura sua reorganização ideológica e política por meio da introdução do neoliberalismo, com características de privatização do Estado, reestruturação da produção e do trabalho, desregulamentação dos direitos do trabalho e reposição dos capitais produtivos e financeiros.

A reestruturação do capital inicia-se por meio das reformas de acumulação do capital, nos governos de Margareth Thatcher (Inglaterra) e Ronald Reagan (E.U.A) que mediante a financeirização da economia mundial, busca superar a crise decorrente do esgotamento do modelo fordista.

O processo de reestruturação produtiva é caracterizado pela incorporação do modelo toyotista de produção, o que ocasionou profundas transformações no mundo do trabalho, dentre elas, a formação do trabalhador e a concepção de trabalho. “Toyotismo é o nome que se dá à

² Welfare State : Estado de Bem-Estar Social .

mundialização de um sistema organizacional de gestão industrial desenvolvido pela empresa Toyota no Japão após a Segunda guerra mundial” (BATISTA, 2003, p.116).

A instauração de um novo regime de acumulação do capital, busca nessas circunstâncias estruturar a sua lógica sistêmica. Essa reestruturação ocorreu para instaurar uma nova reformulação na estrutura do trabalho, que, desde a década de 1970 até os dias de hoje tenciona driblar o desemprego estrutural por meio da subcontratação do trabalho temporário, domiciliar e infantil.

Mas é a partir da década de 1990, que o processo de estruturação sistêmica, traduzido por globalização, passa a ter uma nova roupagem, com a intensificação do uso maciço de capital estrangeiro, o desenvolvimento e o crescimento de tecnologias de importação e comunicação, o incremento da automação industrial e de serviços e o comércio com diversas culturas, o que exigiu a revisão de estruturas e práticas organizacionais. Entendemos esse processo de globalização nesse momento, como nova roupagem, pois a globalização está presente na história antes mesmo do capitalismo. Para Mello (2000), o capitalismo não existe senão como decorrência da expansão progressiva do mercado, do alargamento supranacional das relações de troca, da dinamização centrífuga dos canais de comunicação humana abertos pelo comércio intercontinental.

Nascido do dilatamento do mundo, o capitalismo sempre encarnou, desde a sua gênese, a vocação à mundialização. Sua bússola sempre apontou para os confins do planeta. Sua tendência geral (sua genética) sempre foi a de constituir todos os pontos supostos da circulação, *everywhere*, em centros (re)produtivos da mesma, metamorfoseando, paulatinamente, todos os quadrantes e hemisférios, oceanos e mares, num único e gigantesco mercado, onde processos de acumulação originária sempre estiveram associados a formas mais desenvolvidas de acumulação do capital. (MELLO, 2000, p.69).

O aspecto central no processo de reestruturação do capital, por meio do modelo de acumulação flexível, é a expressão, nas suas formas institucionais e organizacionais, de uma forma na produção que procura a “captura” da subjetividade do trabalho pela lógica do capital.

Nesse processo, o ideário em teoria é de que o conhecimento passa a ter um novo significado que leva à transformação das sociedades, das economias e das organizações. A educação e a perspectiva da aprendizagem deverão se impor como inerentes ao conjunto de valores e pressupostos básicos que configuram as culturas sociais e, portanto, as organizações.

Além do aumento da busca pela competitividade, da mudança no perfil do consumidor, da necessidade de atração e retenção de talentos, pela carência de especialistas, fez-se necessário o aparecimento de políticas de treinamento e desenvolvimento de pessoas, assim como o gerenciamento do capital intelectual. No conjunto dessas transformações, as mudanças políticas, tecnológicas, econômicas e sociais exigiram formas de gerenciamento e de estruturação organizacional e mais estratégicas, participativas, integradas, grupais, descentralizadas, autônomas, envolventes e flexíveis; isso demandou, além de inovações produtivas, a formação dos trabalhadores do conhecimento.

Segundo Alves (2007), o trabalhador, no processo de acumulação do capital, é encorajado a pensar pró-ativamente, sendo que o capital captura sua disposição intelectual-afetiva, ou seja, captura mente e corpo do trabalhador, operário, ou empregado, integrando suas iniciativas afetivo-intelectuais aos objetivos da produção de mercadorias.

A captura da subjetividade é indispensável para o funcionamento dos dispositivos organizacionais na reestruturação do capital, pois este precisa do envolvimento do trabalhador nas tarefas da produção em equipe.

Hoje, o trabalho é dissociado do lazer, do prazer, da cultura e da satisfação do trabalhador. Para Alves (2007), o modelo de acumulação flexível da produção se contradiz ao estender a produção para a vida social (produtivismo e aumento do valor de troca) e reduzir a vida social à lógica neoprodutivista do novo modelo.

Com o crescimento dos grandes centros urbanos, onde está localizada a maioria das organizações empresariais, o trabalhador também distancia cada vez mais a sua moradia do local de trabalho. Além disso, as concepções de trabalho também mudam, pois, com o crescente aumento do desemprego estrutural, originário da própria constituição do modelo econômico atual, o trabalho deixa de estar associado ao aspecto emprego³, para voltar a sua amplitude de ocupação ou venda de força de trabalho para a subsistência.

Nas condições do capitalismo, o desemprego não é uma aberração, mas uma parte necessária do mecanismo de trabalho do modo capitalista de produção. É continuamente produzido e absorvido pela energia do próprio processo de acumulação. (BRAVERMAN, 1987, p.326).

³ Emprego: trabalho assalariado.

Com a imprevisibilidade de seus resultados e formas de atuação, há um processo de exploração ainda mais intensificado e essa forma de trabalho aumenta a mais-valia relativa e a mais-valia absoluta, intensificando a exploração e utilizando elementos psicológicos do trabalhador amparados pelas inovações tecnológicas, passando a requerer do trabalhador a capacitação profissional.

A formação do trabalhador passa a ser o foco das discussões no momento atual. Para os homens de negócios há a necessidade de rever a formação a respeito de competências necessárias à organização e repensar a reflexão do papel do indivíduo, quanto ao aprendizado e à capacidade de assumir responsabilidades. Antes, ao trabalhador da indústria cabia deter somente o saber de ofício, isto é, conhecimentos similares ao trabalho do artesão. Mas, com a reestruturação no modo e nos meios de produção, a esse trabalhador coube a capacitação profissional.

Mediante formação profissional busca-se evidenciar a qualificação profissional como forma de relação social.

Quanto à qualificação, para Frigotto (1992), ela deve contemplar os atributos que as empresas arbitram para a ocupação de um posto de trabalho, como também aqueles atributos que os trabalhadores possuem, independentemente do uso imediato que a empresa possa deles fazer.

Aparentemente, o trabalho, nos dias de hoje, parece gerar maior interesse do trabalhador, por apresentar formas diversificadas de atuação. Entretanto, este continua alienante e estranhado pelo trabalhador, pois os mesmos desconhecem os processos produtivos e a utilização de sua subjetividade pelos “homens de negócios”, em favor da produção capitalista. E é pela sua maior intensificação que esse trabalho passa a demandar mais tempo e desgaste do trabalhador em sua execução.

O aspecto contraditório da formação profissional do trabalhador está na potencialidade do capital por meio do rápido controle dos processos que antecedem o trabalho e, mesmo sendo o trabalhador qualificado e continuar buscando uma melhor formação, ele se sente desvalorizado por não conseguir inserir-se ou manter-se inserido no mercado de trabalho devido ao aumento da procura sobre a oferta.

Devido a esses aspectos, buscaremos, com esta pesquisa, compreender os reflexos que a reestruturação do modelo capitalista de produção exerceu sobre os processos de trabalho e sobre a educação. Esta será analisada mais especificamente com relação às conseqüências que tais

reflexos tiveram para a educação profissional e para a formação do trabalhador. Questionar-se-á o fato de, se, por um lado, esse trabalhador passa a ser mais valorizado como “capital intelectual”, por outro, ele cada vez mais executa o seu trabalho de forma alienante e degradante, e o que é pior, desconhecendo o processo de exploração do capital sobre o homem por meio do trabalho.

Para efeito desse estudo, entenderemos a formação do trabalhador no âmbito da qualificação profissional.

No primeiro capítulo abordaremos o impacto que o processo de reestruturação produtiva do capital exerce sobre as mudanças no mundo do trabalho, nas formas de pensar e agir, mas, sobretudo na formação do trabalhador. Posteriormente, discutiremos sobre os conceitos de formação e qualificação profissional e as categoriais que são respaldadas por esses conceitos, que são dúbios a cada olhar sobre a temática.

No capítulo seguinte partiremos da análise do desenvolvimento do capital e do impacto do modelo sociometabólico na constituição das políticas sociais. Será relatada a influência das transformações no mundo do trabalho na Educação Profissional, relacionadas as políticas atuais que interferem diretamente na mesma e, analisada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No terceiro capítulo procuraremos descrever e proceder a uma análise do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) no período de 2004 a 2007, que foi criado pelo atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no âmbito das políticas sociais de formação do trabalhador.

Nesse intento, percebemos que a tecnologia da informação forneceu condições básicas para a expansão da globalização da economia e para um processo mais amplo de mundialização do capital, impactando mudanças drásticas nos hábitos culturais e sociais dos indivíduos, nas concepções sobre os rumos do trabalho e por consequência na formação do trabalhador. Nesse processo, intensificaram-se o uso maciço de capital estrangeiro, o desenvolvimento e o crescimento de tecnologias de importação e comunicação, o incremento da automação industrial e de serviços e o comércio com diversas culturas, o que exigiu a revisão de estruturas e práticas organizacionais.

O desenvolvimento do comércio exterior, a existência de um mercado mundial, são condições inerentes ao desenvolvimento do comércio exterior, a existência

de um mercado mundial, são condições inerentes ao desenvolvimento do próprio modo de produção capitalista, desde sua origem (COGGIOLA, 1997, p.117).

Em consequência, hoje, a sociedade se vê cercada pela diminuição do salário e das frentes empregabilísticas, pelo aumento da taxa decrescente do valor de uso das coisas, ou seja, as pessoas passam a valorizar e consumir bens e trocá-los por outros mais modernos de forma arbitrária em sua substituição. Assim, segundo Antunes (1995), o valor de uso passa a ser subordinado pelo valor de troca, pois se reduz a vida útil das coisas para agilizar o ciclo reprodutivo. E é por meio dessa filosofia que o capital tem crescido e vem se restabelecendo. A mercadoria leva à dissimulação das características sociais do próprio trabalho dos homens, isto porque as categorias como a mercadoria são carregadas de historicidade, pois em cada contexto reveste a categoria um significado próprio, neste caso, a mercadoria se torna fetichizada.

Entretanto, nesse processo de economia de consumo expansionista, a força humana de trabalho se torna precarizada em razão do aumento da concorrência e da competição e da própria intensificação e flexibilização dos processos de trabalho. Do trabalho, exige-se maior intelectualidade, mas o seu objeto, isto é, o seu resultado torna-se mais imaterial, com as distintas fontes de comunicação, terceirização de produtos, as linguagens simbólicas, dentre outros fatores.

Para Alves (2007) a precarização do trabalho, nos dias atuais, atinge a objetividade e a subjetividade de classe e, assim, o processo de luta de classes desloca-se também para o campo da ideologização, em que há uma integração orgânica da sociedade na manutenção dos ideários do capital, integração que favorece o atrofamento da consciência de classe. Para ele, no fordismo, havia uma composição mecânica do coletivo e, no toyotismo, há uma composição orgânica, tendo em vista o trabalhador coletivo como força produtiva.

Nesse aspecto, as mudanças no mercado de trabalho têm recebido a participação da educação voltada para a construção de competências e não para a formação humana. Em vista do papel que ela passa a assumir diante da formação profissional, pode-se perceber que, ao longo da história sobre a formação do trabalhador, para o capital, aos trabalhadores do “chão de fábrica” cabe a educação profissionalizante dada por intermédio de cursos técnicos em nível médio, ou de cursos de capacitação e treinamento proporcionados pela própria empresa, isto é, a formação mais mecanicista. Já para os indivíduos que serão os futuros administradores do capital é fornecida a

concepção sobre os processos de trabalho. Nessa, visão, Saviani (1989 apud Lucena, 2004, p.226). relata que “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar enquanto o ensino científico-intelectual àqueles que devem conceber o processo”.

Num emaranhado de contradições decorrentes das novas exigências de acumulação flexível, a mudança na participação do trabalhador vincula-se a funções polivalentes, exigindo maior capacidade diagnóstica de solução de problemas e maior gerenciamento de tempo e espaço. Para melhorar o fluxo do processo de produção, o capitalismo procurou, por meio do crescimento e da expansão das multinacionais, a flexibilização dos processos de trabalho, a incorporação de políticas adaptativas e de incentivo à educação do trabalhador. Para compor a sua frente de trabalhadores, o sistema capitalista busca a mão-de-obra menos reivindicativa e mais submissa e, desta forma, consegue atingir o lucro, pois o trabalhador que não questiona e realiza a parte que lhe cabe no processo de produção, repete o trabalho alienado e exaustivo em curto espaço de tempo e ganha um valor muito baixo em relação ao valor produtivo de seu trabalho. “O trabalho é alienado do trabalhador, porque o produtor não detém, não possui e nem domina os meios de produção”. (ALBORNOZ, 2002, p.34).

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que se intensifica a produção, intensifica-se também a exploração do trabalho, utilizando-se de elementos psicológicos do trabalhador amparados pelas inovações tecnológicas, passando-se a exigir dele uma formação mais qualificada. Entretanto, há uma diferenciação na formação do trabalhador, que proporciona a consolidação de um amplo processo de divisão do trabalho. Neste caso, observa-se que a divisão social do trabalho leva a gerar uma formação diferenciada do trabalhador. Essa divisão do trabalho passa a estar vinculada aos discursos empresariais e suas relações com a educação.

O que ocorre com a qualificação profissional, nas grandes empresas, é a substituição do conhecimento prático, técnico e mecanicista, por um conhecimento enraizado nos princípios tecnológicos, no entanto, subordinados ao controle do capital.

A substituição da perícia e da habilidade pela inserção de conhecimentos teóricos e de informática possibilitou a desvinculação e a dependência do capital sobre o conhecimento prático, havendo uma vinculação, agora, na preparação formal desordenada do trabalhador, o que possibilitou um discurso de necessidade de maior qualificação nesse momento. Para Lucena (2004) esse discurso só demonstra maior alienação, que está na disseminação do pressuposto de

que com o aumento da tecnologia há a necessidade de maior qualificação; pelo contrário, pois para lidar com a nova maquinaria o trabalhador não necessita de um conhecimento mais intelectualizado.

O fetiche da maquinaria, transportado no discurso de qualificação, somente faz barrar a politização do trabalhador.

Essa nova divisão técnica do trabalho permite um maior grau de exploração e maior controle do capital sobre os trabalhadores, pois o trabalhador foi esvaziado de seu conteúdo de conhecimentos e submetido a uma nova forma de subordinação ao capital. (JÚLIO, 2003, p.129).

Encurta-se o tempo de treinamento e de capacitação e aumenta-se o contingente de trabalhadores, que passaram a substituir os antigos profissionais que exerciam pequenas funções. A utilização da tecnologia no trabalho desapropriou o movimento das mãos do trabalhador no manejo da máquina e também na utilização por parte do seu conhecimento intelectualizado responsável pela concepção das operações. As empresas passam a confiar o conhecimento de parte do processo de trabalho ao trabalhador. Mesmo assim, o resultado do seu dispêndio de força de trabalho continua sendo abstrato e alienante. Neste aspecto, as grandes organizações usam como ferramenta de alienação a mobilização de qualificações tácitas do trabalhador e a estimulação de qualificações de cooperação.

A esse modo, percebe-se que a relação entre trabalho e educação sempre esteve atrelada às modificações na sociedade, provocadas por questões políticas, sociais e ou econômicas. As transformações, no mundo do trabalho, levaram a reações de adaptação e reorganização nos modos e nos meios de produção, assim como na relação entre as pessoas. A formação do trabalhador sofre, então, um forte impacto dessas novas tendências, que reproduzem os ideários do modelo capitalista, o qual tem como alicerce a exploração, o fetichismo da mercadoria e o trabalho alienado, amparados pelo ideal liberal de liberdade, igualdade, propriedade...

Para tanto, as causas das transformações devem ser vistas de acordo com o processo histórico do trabalho e das relações que o mantém, como a subordinação hierárquica e estrutural do trabalho ao capital, pois os interesses de classe entre capital e trabalho sempre serão antagônicos. Além disso, constrói, na culpabilização dos indivíduos excluídos do mercado de trabalho, o fato de se estar sem emprego associado ao mérito de cada um, escamoteando essas relações históricas

de dominação de uma classe sobre a outra e de perceber que, na manutenção da estrutura capitalista de produção, não há lugar para todos. As diferenças são transformadas em argumentos para a defesa das desigualdades. Assim, o individualismo é característica marcante nessa sociedade, que, para Hobsbawn (1995), se caracteriza pelo deslocamento do eixo das relações sociais do “nós” para o “eu”.

A esse modo, para Lucena (2005), a educação não é mais vista como responsável pela formação integral do homem, que se dá por meio do trabalho, mas como mercadoria, sendo dotada de conteúdos exigidos pelo capitalismo. Quanto mais o capitalismo avança tecnologicamente mais desqualifica a maioria dos trabalhadores, pois há um distanciamento entre o saber e o fazer. Constatase que a formação do trabalhador do século XXI procura a adaptação quanto às novas exigências do mercado, de flexibilização, de incorporações. E a capacitação profissional emerge revestida do discurso de qualificação profissional, mas que, na prática, a primeira escamoteia a precarização do papel da educação na formação pessoal e profissional do trabalhador. Nesse contexto, para Machado (1992), a educação deve proporcionar uma formação tanto pessoal como profissional, que busque a conscientização crítica do trabalhador sobre os processos de trabalho e sobre sua alienação, enquanto as nuances que envolvem a produção visam a criação da mercadoria de troca: fútil, frágil, substituível ou que, pelo menos, nos fazem acreditar sobre sua invalidez para que consumamos cada vez mais.

No entanto os órgãos de fomento de políticas dos programas voltados para a formação profissional partem do pressuposto de que o papel da educação esteja vinculado ao atendimento às novas exigências do mercado de trabalho, amparadas pela ideologia neoliberal. Desse modo, para o FAT/CODEFAT/ Mtb/ SEFOR (1996), a formação do trabalhador deve buscar a adaptação a uma sociedade em que o trabalho implica envolver o conhecimento de várias áreas, isto é, a formação profissional deve abarcar a qualificação do trabalhador atestando seus conhecimentos, habilidades e atitudes. Nisto, a qualificação passa a dar a idéia de competência, buscando a equalização de oportunidades, a formação do sujeito histórico e a redistribuição do poder pelo acesso ao conhecimento.

Contraditoriamente, percebe-se que há um esvaziamento em relação a como se deve dar a formação profissional, numa sociedade altamente competitiva. Se antes se procurava somente a formação técnica, o saber-prático, hoje, clama-se pela formação geral, e esta também esvaziada

de sentido, não voltada para o trabalhador e, sim, para atender o mercado de ensino. Com a introdução do automatismo nas máquinas, do trabalhador passa-se a exigir novas habilidades, como: comunicar-se verbalmente, ou por escrito, ser autônomo, ter antecipação, ser capaz de decodificar novos símbolos etc, e isso se procederá por meio da qualificação profissional. Mas não se procura a formação integral do trabalhador.

A exigência pela generalização da educação somente deixa claro que se pretende que o trabalhador tenha um conhecimento mais intelectualizado, mas sabe-se que tal conhecimento não será utilizado em sua atuação com a máquina e, o que é pior, essa educação é esvaziada de conhecimentos técnicos.

Na sociedade capitalista, a cidade prevalece sobre o campo, e incorpora na sua própria forma de organização, a partir do direito positivo, dos códigos convencionais, a necessidade do domínio desses códigos como uma exigência generalizada, universal. (SAVIANI, 1987, p. 10).

Há um deslocamento da função da educação que deixa de atuar no âmbito da formação para o emprego para dar ênfase na formação para o desemprego. A educação reveste-se na perspectiva do investimento, não mais social, mas individual, como condição de empregabilidade.

Nessas circunstâncias, faz-se necessário que problematizemos os seguintes aspectos: as exigências por maior qualificação intelectual em detrimento de conhecimentos técnicos que antes eram resultado do fazer cotidiano laboral dos trabalhadores, e passam a ser carregados de “competências” que as empresas buscam, são contraditórias à atuação do trabalhador no seu fazer, pois, para a maioria das atividades realizadas, não há necessidade de maior nível de escolarização para realizá-las. Ademais, percebe-se nesse caso que, ao mesmo tempo em que se otimiza a utilização das novas tecnologias precariza-se o trabalho, pois o trabalhador não vê o resultado de seu dispêndio de força de trabalho. Entender a educação em sua amplitude totalizadora é compreender que esta jamais está desvinculada dos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais-históricos. Desta maneira, a formação profissional como a das demais categorias sempre esteve atrelada ao modo de produção vigente. O pensamento dialético nos leva, então, a entender que é pela apropriação dos meios e dos modos de produção por toda a sociedade e pelo reconhecimento da luta de classes e a existência dos contrários é que se pode idealizar uma educação voltada para a formação omnilateral. Essas contribuições advêm da discussão do materialismo histórico dialético para um novo perfil de educação.

Dessa forma, a pesquisa tem por objetivo o estudo sobre a formação do trabalhador, seus significados e políticas perante as transformações no mundo do trabalho decorrentes da mundialização do capital. Na busca por problematizar o impacto dessas transformações sobre a educação, mais especificamente na Educação Profissional e nos programas e projetos de formação profissional do Ministério do Trabalho e Emprego destacaremos o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) ao analisar o discurso político presente neste programa baseado nas contradições entre as propostas e sua execução.

A pesquisa traz como temática a formação do trabalhador, seus significados e políticas em um movimento de reestruturação produtiva do capital, marcado pela flexibilização da produção, pela exploração intensificada da força produtiva e pela reprodução social, uma vez que se percebe o impacto que essas transformações exercem sobre a educação e suas políticas.

A escolha da temática se deu pela percepção sobre a vivência cotidiana, determinada pelo desemprego estrutural, principalmente no número de jovens desempregados a procura do primeiro emprego, em um contexto social, no qual, ao mesmo tempo em que se reduzem os postos de trabalho, também se culpabilizam os sujeitos pelo estado de desempregado ou, ainda, periférico ao mercado de trabalho. Por outro lado, a literatura apresenta as contradições existentes, no que tange ao aumento do desemprego e à exigência por maior qualificação do trabalhador e maiores níveis de formação escolar. “(...) a brutalização deste trabalhador não se dá pela fome, mas pela ignorância política e pelos horizontes estreitos e alienados oferecidos pela lógica consumista desta sociedade”.(MACHADO, 1992, p.18).

A pesquisa tem o intuito de contribuir para a maior reflexão sobre a atual situação da sociedade global, em que os fenômenos sociais são decorrentes de um processo histórico, evidenciado pela excessiva exploração do capital sobre o trabalho humano, no qual há escolhas sociais e estratégias políticas de utilização e manutenção. Procura desvelar as nuances e os desdobramentos que esses fenômenos provocam na educação e, mais especificamente, na formação do trabalhador e o que essa educação vem proporcionando ao trabalhador, na Educação Profissional, que, ao mesmo tempo em que vê um avanço quanto às leis que regem, revela um retrocesso quanto aos propósitos trabalhados para uma educação que se mantém e se reproduz no sistema capitalista.

Partimos de um levantamento bibliográfico para compreender os conceitos e visões sobre o impacto que as transformações no mundo do trabalho, mediante o recorte do processo da reestruturação produtiva do capital têm sobre a educação em seu sentido de amplitude e sobre as políticas educacionais para a educação profissional, a qual sofre uma maior cobrança no que é exigido pelo mercado de trabalho, referindo-se à qualificação do trabalhador. Ademais, procura-se realizar uma pesquisa documental, e analisar a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, como também os programas e políticas de Formação Profissional implementados no período de 2003 a 2007 do Ministério do Trabalho e Emprego, mais especificamente o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE). A intenção é delinear o objeto da pesquisa, isto é, a formação do trabalhador, neste caso o jovem brasileiro.

CAPÍTULO I

TRABALHO E EDUCAÇÃO: PARADOXOS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

1.1 O capitalismo monopolístico na configuração da reestruturação produtiva do capital e o impacto na educação

As sociedades sempre foram marcadas por mudanças no modo de produção, que modificaram a forma como as pessoas vivem e pensam. Assim, ao longo da história, percebe-se que quem detém os meios de produção é quem dita as regras de vivência e aos demais cabe apenas executá-las. A manufatura substituiu a antiga organização feudal da pequena indústria e a indústria moderna suplantou a manufatura e criou o mercado mundial. Assim,

Cada etapa da evolução percorrida pela burguesia era acompanhada de um progresso político correspondente (...) a burguesia, a partir do estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. (MARX E ENGELS, 1987, p.78).

Com a abertura do mercado mundial, a burguesia pôde aumentar sua lucratividade e sua exploração da classe trabalhadora. Além disso, transmitiu sua ideologia de consumo às demais comunidades globais, pois o que não era necessário passava a ser fator constituinte da vida em sociedade, isto é, da vida em sociedade capitalista. Vende-se a forma de pensar, de agir, de entender a realidade, acaba-se com a subjetividade dos indivíduos e estancam-se suas esperanças. Esse processo é marcante na sociedade capitalista moderna, com a ampliação do mercado mundial (mundialização do capital), representada pela globalização. Vendem-se serviços, virtualidade, política, linguagem, hábitos e até valores. Concentra-se a mais-valia relativa, por meio da intensificação do trabalho e das novas formas de trabalhos autônomos, domiciliares, infantis, temporários, que somente beneficiam o capital e não o trabalhador. Para Lucena (2004), o valor de uso é subordinado ao valor de troca, que tem suas bases na coisificação das relações sociais e na humanização das coisas, pois a mercadoria como valor de troca faz desaparecer o trabalho produzido e cria um fetiche sobre a mercadoria. Além disso, caracteriza-se um

movimento de migração em busca do trabalho por um lado desqualificado, no que se refere à forma como é executado e, por outro, desqualificante, no que se refere à perda do sentido humanizante e do sentido prático da atividade produtiva. Esse trabalho é alienante e estranhado, pois o trabalhador não vê o produto de seu trabalho e estranha como ele é executado.

Segundo Marx e Engels (1987), é pela exploração do mercado mundial que a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países, suprimindo, gradativamente, a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população, pois aglomeram-se as populações, centralizam-se os meios de produção e concentra-se a propriedade em poucas mãos. A sociedade capitalista moderna vive da competitividade e da individualidade, o tempo é intensificado e curto, as dificuldades financeiras, para a maioria da população, ampliam-se, os proletários passam a ser maior parcela da população, pois não somente representam a força produtiva assalariada, mas os “desprovidos” de salários. Também a classe média é cada vez mais afunilada, pois só sobrevive se encontra trabalho para vender sua força produtiva, que nada mais é do que uma mercadoria, passível de ser descartada, sujeita às flutuações do mercado.

As camadas inferiores da antiga classe média, os pequenos industriais, pequenos comerciantes e pessoas que vivem de rendas, artesãos e camponeses, caem nas fileiras do proletariado: uns porque seu pequeno capital, não lhes permitindo empregar os processos da grande indústria, sucumbe na concorrência com os grandes capitalistas; outros porque sua habilidade profissional é desvalorizada pelos novos métodos de produção. Assim, o proletariado é recrutado em todas as classes da população (MARX E ENGELS, 1987, p.83).

Ademais, a sociedade capitalista moderna do século XXI, marcada pela introdução da engenharia da automação, pela robótica, pelo ensino à distância, pelas relações virtuais, tem, no processo de trabalho, a redução do trabalho vivo, que se torna abstrato ao homem, uma vez que ele não vê as conseqüências de seu labor. Aliada a isto, há uma conformidade de que as conseqüências na introdução das novas tecnologias na produção são vistas como algo natural, a cuja situação o homem deve adaptar-se, isto é, o desemprego em massa, a falta de qualidade de vida e a precarização do trabalho em diversas áreas etc, não percebendo que são processos de atuação humana, os quais atendem somente aos interesses do capital, que busca, nessas formas de

redução, a acumulação financeira. Para Mészáros (2002) é pela alienação nas mediações de segunda ordem aqui relatadas que o capital se sustenta e se reestrutura.⁴

É nesse contexto de reestruturação produtiva que a educação passa a contribuir em favor do capital, por meio da internalização pelos indivíduos da posição hierárquica que lhes foi atribuída, na sociedade, pelos mecanismos de reprodução ideológica, que estão muito presentes, especialmente, nas instituições de educação formal. Com a introdução do processo de acumulação flexível na produção, na intensificação do trabalho, é que as empresas, para se adaptarem a um novo contexto de produção e de mercado, passam a exigir um trabalhador mais “qualificado”, com maior nível de escolaridade, com a justificativa de que, para lidar com as novas formas de trabalho e com as novas tecnologias, esse trabalhador tem que ter um conhecimento mais amplo em termos de educação formal e informal. “(...) as empresas passaram a empreender esforços no sentido de qualificar a força de trabalho e a exigir do Estado que equipasse seu sistema educacional, com o objetivo de elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores” (SANTOS, 2006, p.197).

Nesse sentido, para Ferreira (1993) a educação se torna o centro das discussões, pois as políticas públicas deixam de ser preocupação relacionada somente com o âmbito social, para um sentido mais amplo de “democratização do mundo do trabalho”, da importância do trabalhador e do direito de todos os indivíduos ao acesso ao conhecimento, tendo como discurso que a contribuição de pessoas, com base sólida de conhecimentos e boa formação profissional é fator crucial para a economia que busca por competências baseadas na qualidade total. Isso esvazia a educação de sua função política e transformadora.

Para Mészáros (1997) o avanço do neoliberalismo em todo o mundo está associado à mitologia do “livre mercado” e da “livre competição”. Na mitologia somos individualistas, quando na realidade o que acontece é exatamente o contrário. As pessoas que se dizem

⁴ As mediações de segunda ordem são pensadas por Antunes (2002) e Mészáros (2002) “As mediações de primeira ordem dizem respeito às necessidades imperativas [historicamente variáveis] da espécie humana, que na sociedade capitalista são redefinidas pelas mediações das necessidades do capital [mediações de segunda ordem]” (Frigotto, 1998, p. 28). “(...) através das mediações de segunda ordem do capital, cada uma das formas primárias é alterada, impossibilitando qualquer reconhecimento, para atender às necessidades auto-expansionárias de um sistema fetichista e alienante de controle social metabólico, que deve subordinar absolutamente tudo ao imperativo de acumulação de capital” (Mészáros, 1996 apud Frigotto, 1998, p.29). Ver em Mészáros, “Para além do capital rumo a uma teoria da transição”, 2002. Boitempo.

portadoras de um pensamento individual, apenas traduzem a força do capital como relação social no seu conjunto.

Ainda ao se referir aos propagandistas do neoliberalismo, o mesmo autor se refere à direita radical e denuncia que a ideologia da direita radical é a total mitificação apresentada como “objetividade”.

Entretanto, vale ressaltar que o neoliberalismo, se traduz com uma nova roupagem do liberalismo clássico. Nesse sentido Fiori (1998), relata sobre os pressupostos do neoliberalismo: desde os pais pioneiros do liberalismo, a proposta foi e segue sendo, a busca da despolitização total dos mercados e a liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados. Além disso, o autor acrescenta que o fundamentalismo liberal insurge no século XX contra a política do Welfare State. “Este novo neoliberalismo aparece como uma vitória ideológica que abre portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores”. (FIORI, 1998, p.215).

O neoliberalismo apresenta um novo discurso ideológico de sociedade. Esse discurso é expandido pelos intelectuais, criando-se, assim, um consenso social de confirmação das propostas neoliberais, como sendo as únicas a solucionar o problema da crise do capital.

Quanto ao neoliberalismo,

Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista (...) Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. (GENTILI, 1996, p.10).

O Neoliberalismo aparece pela primeira vez em 1947, decorrente dos trabalhos de Hayek, com o intuito de combater as políticas do Estado de Bem Estar Social, alegando que o crescente controle do Estado levaria a completa perda da liberdade, como acontecia na Alemanha de Hitler. Outra vertente do neoliberalismo surge com Friedman nos E.U.A, que combatia a política do New Deal, do presidente Roosevelt por ser intervencionista e pró-sindicatos.

Para Hayek (1990), os princípios básicos do liberalismo não contêm nenhum elemento que o faça um credo estacionário, nenhuma regra fixa e imutável.

Impulsionado pela crise do petróleo em 1973, o neoliberalismo retorna como tática mitológica de resolver o problema da inflação, que era denunciada como consequência de um Estado demagógico que atendia os interesses dos sindicatos. O Estado deveria ser desmontado e gradativamente desativado, com a diminuição dos tributos e a privatização das empresas estatais, enquanto os sindicatos seriam esvaziados por uma retomada da política de desemprego. “Na medida em que a política neoliberal significou a corrosão da esfera pública e a vigência dos valores mercantis e do individualismo de mercado ela contribuiu para a precarização da reprodução social.” (ALVES, 2007, p. 190).

Nesse mesmo sentido Hayek (1990), explicita que uma das formas impeditistas da concorrência, elemento importante no neoliberalismo é a organização sindicalista ou “corporativista”, que a suprimiria, sendo que o planejamento ficaria assim, nas mãos de monopólios independentes, controlados por cada setor da economia. (...) uma vez alcançado esse estágio, a única alternativa para a volta ao sistema de concorrência é o controle dos monopólios pelo Estado, controle que, para ser eficaz, deve tornar-se, cada vez mais completo e minucioso (HAYEK, 1990, p.61).

Na América Latina, no início da década de 1970, o primeiro país a se tornar uma espécie de laboratório para a expansão do neoliberalismo na América do Sul foi o Chile, em plena ditadura militar, com o governo de Augusto Pinochet.

Entretanto, o discurso globalizante que usa a estratégia transnacional balizado pela política ideológica neoliberal nos países da América do Sul só fez aumentar as desigualdades e a exploração das nações capitalistas desenvolvidas sobre esses países. Isso já foi identificado nos relatórios da CEPAL na década de 1970. “A transnacionalização vertiginosa de nossas economias, endividamento externo que em 1970 eleva-se a 26 milhões de dólares, inflação galopante no Cone Sul, desemprego e subemprego que, somados, atingem a taxa de 28% em 1970” (CUEVA, 1983, p.199).

Mas foi a partir da década de 1980, com o fim dos governos ditatoriais, que o neoliberalismo se expandiu em outras nações pelo do voto direto e popular. No Brasil, a partir do governo de Fernando Collor, nos anos 1990, a política neoliberal teve maior campo de atuação, por se tratar de um período pós-governo militar. Nesse momento, houve um salto qualitativo no processo de reestruturação produtiva e no avanço da industrialização substitutiva. Mas foi a partir

de 95, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que o neoliberalismo foi intensificado por meio da flexibilização da economia, pela reforma do Estado nos âmbitos fiscal, administrativo e previdenciário e no desmonte da legislação federal. O neoliberalismo deixa de estar no plano ideológico dos “intelectuais orgânicos”, para se tornar política econômica e social nos países de primeiro mundo e nos periféricos.

Segundo Fiori (1998), a ascensão do neoliberalismo não foi linear, nem se deu da mesma maneira em todos os lugares ou em todos os países. Ela obedeceu umas quatro ou cinco etapas fundamentais até chegar aos tempos atuais. A primeira etapa, nas palavras de Perry Anderson, foi o tempo da resistência ou da clandestinidade, período em que germinaram as idéias de Hayek. A segunda etapa se caracteriza pela disseminação das idéias de Hayek e agora de Milton Friedman nas universidades norte-americanas. É aí que também se formou a geração dos economistas que vieram a assumir posições de destaque no comando das políticas econômicas implementadas nos países de periferia capitalista e dos gestores da safra de planos de estabilização implementados na América Latina na década de 1990. Na terceira etapa o neoliberalismo atinge o âmbito político com o início dos governos de Thatcher na Inglaterra, Reagan nos Estados Unidos e Helmut Kohl na Alemanha. As idéias neoliberais foram traduzidas pelas políticas públicas desses governos no intuito de “desregulação”, “privatização” e “abertura comercial”. No terceiro momento, essas idéias neoliberais se expandem no final dos anos de 1980, em toda a América Latina, com exceção ao Chile, já pioneiro.

Para Coggiola (1997), o neoliberalismo é um programa político-ideológico que procura se adaptar à globalização, esta por fim, um fenômeno estrutural objetivo.

É interessante perceber que a política neoliberal reaparece nos governos autoritários, com a justificativa mitológica de que, em uma emergência se pode evitar a revolução social ao buscar a neutralização dos sindicatos.

(...) as soluções autoritárias que tendem a prevalecer em uma vasta porção da América Latina. As próprias modalidades com que se vem desenvolvendo o capitalismo na área impulsionam este tipo de “soluções”, que em conjunto apenas expressam no plano superestrutural as tensões de todo um sistema em crise, que a todo custo procura entrar e uma nova fase de acumulação a partir da reformulação da própria divisão internacional capitalista imperialista do trabalho (CUEVA, 1983, p.210).

Vale ressaltar que a disseminação do projeto neoliberal, por provocar disparidades sociais, possibilita a emergência de discursos e projetos alternativos, pois ao mesmo tempo em que deparamos-nos com a crescente organização da sociedade civil, há o fortalecimento de movimentos sociais internacionais que lutam pelo adequado enfrentamento dos diversos problemas que atingem a humanidade nos dias atuais. Esses movimentos sociais estão em processo de internacionalização. Há projetos de emancipação ou resistência que se impõem à globalização ou mundialização do capital, e que proporciona bases de negação a barbárie social.

Essa efetiva universalização da luta de classes pode ser visualizada ao longo das últimas décadas, pela intensificação dos movimentos de resistência, pela luta das classes operárias nos países centrais, pelos movimentos de libertação nacional na América Latina, pelo movimento popular Chileno, Movimento Zapatista no México, pela política nacionalista na Venezuela e Bolívia, pela luta da manutenção das grandes estatais no Brasil, dentre outros.

No campo educacional, a política neoliberal introduziu-se por meio do discurso de democratização da educação perante a polêmica de crise gerencial, justificada pela falta de eficiência, eficácia, efetividade e de produtividade da gestão educacional. As políticas neoliberais, aliadas ao Banco Mundial, justificavam a má qualidade da educação nos países periféricos e em desenvolvimento como o Brasil na culpabilidade do Estado em gerenciar as políticas públicas. O fator competitividade tornou-se marco crucial para se conseguir a equidade na educação: a equidade entendida como sistema político que permite aos indivíduos sua capacidade de livre escolha dentro do mercado. Este aspecto é característico da reestruturação na forma de pensar, em que o indivíduo assume a responsabilidade sobre o fracasso na educação e no social. (...) a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera de mercado, questionando, assim, seu caráter de direito e reduzindo-o a sua condição de propriedade. (GENTILI, 1996, p.20).

Na perspectiva neoliberal, o problema da educação não está somente na política do Estado burocrático, conservador, mas nos indivíduos da sociedade que a mantiveram assim, ou seja, a educação deve estar inerente às exigências do mercado de trabalho, preparando seus educandos para o mundo do trabalho, propiciando-lhes não o emprego, mas o estado de empregabilidade. Sendo assim, o Estado neoliberal é caracterizado pela centralização e descentralização de suas ações nos âmbitos que atingem a educação, havendo a transferência da esfera social para a esfera

mercadológica. Nessa perspectiva, as instituições de ensino se tornam empresas produtoras de serviços educacionais, seus educandos são clientes e as políticas educacionais são controladas e formuladas por interesses corporativos mais amplos. A educação segue o Estado mercadológico, em que as estratégias são voltadas para os interesses de reestruturação do capital, e a economia é que dita os conteúdos, as normas e o processo em educação. “A educação torna-se aquisição de uma mistura adequada de técnicas, e um consenso técnico é construído à volta de conceitos como eficiência, qualidade, prestação de contas.” (OZGA, 2000, p.110).

Há um processo de despolitização em favor dos interesses ideológicos do mercado, o qual busca esclarecer a desigualdade social como sendo responsabilidade da ação individual dos sujeitos. Nessa lógica, encontram-se as políticas de reforma educacional, que procuram estar relacionadas com as demandas do mercado de trabalho, com a descentralização administrativa da gestão interna e externa dos estabelecimentos de ensino. As mudanças na gestão do sistema educacional ocorrem paralelamente à reforma do Estado, buscam a descentralização e redistribuição do poder de decisão e controle entre as entidades centrais, regionais e locais. Este fato pode ser constatado na transferência de responsabilidades num campo mais restrito, a instituição escola, ou num campo mais amplo na transferência de ações das secretarias estaduais de ensino para as regionais e das regionais para as escolas locais.

Segundo Sacristán (1996), as reformas podem constituir-se em cunho técnico e político, isto é, técnico, nas formas internas de atuação, como por meio da cultura escolar, e no cunho político, em sua amplitude da interferência de políticas externas. A crise do modelo capitalista mostra-nos, como decorrência, a limitação do mercado de trabalho e a retração dos gastos sociais e em educação, num movimento de flexibilização de processos. “(...) minam-se os valores culturais, sociais e morais, enquanto triunfam os valores econômicos, técnico-científicos; com as conseqüentes seqüelas nas formas de racionalizar as práticas sociais”.(SACRISTÁN, 1996, p.60).

As práticas educativas, a evasão escolar, as desigualdades sociais, as dificuldades de aprendizagem, o fracasso escolar, o discurso de formação humanística e o sistema educacional como diferentes concepções de mundo deixam de ser as preocupações da sociedade em relação à educação, a fim de se voltarem somente para a adaptação ao mercado de trabalho, com a modernização e a flexibilização das ações.

Os valores humanísticos, que deveriam ser aprendidos nas instituições de ensino são substituídos por termos como competitividade, atitude, individualidade, criatividade, transferidos pelo meio empresarial diretamente para esses estabelecimentos em forma de mercadoria. A corrida por tais habilidades e competências provoca, no sistema educacional, uma precarização que se define no propósito de certificação, no “atacado de diplomas”. Isso pode ser notado na massificação de centros universitários, na precarização das instituições de ensino fundamental e médio, nos sistemas de progressão continuada e na maioria das escolas de formação de trabalhadores, na ausência de estudos sociais das humanidades e na grade curricular das instituições.

Os efeitos dessa militarização do pensamento e da prática se deixam notar, por exemplo, nos sistemas de treinamento de habilidades e capacidades, no desenvolvimento da tecnologia educacional, na educação apoiada em computadores, na psicologia da instrução e na engenharia pedagógica, nos modelos de ensino baseados na resolução de problemas ou no processamento de informação, no estímulo de competências cognitivas de alto nível, etc. (SACRISTÁN, 1996, p.61).

A transposição de fatores já muito utilizados nas empresas para o âmbito da escola é herança do que os economistas e os gestores do capital pensam sobre a educação, pois acreditam que a qualidade do ensino deve estar relacionada com o âmbito externo do processo educacional e não com os critérios pedagógicos e sociais. Isto significa a centralização de ações no produto final, como parte das novas tendências mundiais e do contexto de reestruturação produtiva. Um fator que cresce perante esses processos é a assunção da sociedade civil organizada, a qual assume tarefas que antes eram responsabilidade do Estado, este, por sua vez, deixa de ser produtor de bens e serviços para ser regulador.

(...) Pressupõe-se uma relação entre Estado e sociedade civil permeada pelo predomínio ideológico dos valores e normas burguesas sobre a classe trabalhadora através da hegemonia, mas também permeada pela ação contra-hegemônica da classe trabalhadora, tanto na aparelhagem estatal quanto nos aparelhos privados de hegemonia, o que nos obriga a uma releitura do papel das políticas sociais e da educação numa sociedade de classes. (SOUZA, 2002, p.46).

No contexto das incorporações e fusões, a competitividade se impõe como regra fundamental no sistema capitalista. Percebe-se nesse contexto, com a introdução das novas tecnologias da informação, a transnacionalização dos mercados financeiros e o aumento do

comércio exterior. Há também um redirecionamento da atuação do Estado Nacional, detentor das políticas e decisões que eram somente nacionais, que é reduzido pelas políticas de articulação com os blocos regionais, a exemplo da ALCA e do Mercosul. Nesse processo torna-se contraditória a luta dos países capitalistas desenvolvidos contra o nacionalismo, pois é por meio de suas corporações nacionais que atuam de forma global (transnacional) que o capitalismo se intensifica.

O processo político da transnacionalização para Cueva (1983), não se “coagula” mecanicamente, como mero epifenômeno do nível econômico. Na verdade, concretiza-se naquelas situações em que a exacerbação da luta de classes chega a ameaçar o predomínio do grande capital, mas sem encontrar uma estratégia realmente capaz de derrotá-lo.

Esse novo perfil de Estado passa a estar associado a setores privados, filantrópicos, a ongs, mecenatos, entre outros. Assim, os bens e serviços também deixam de ser assumidos totalmente pelo Estado para serem incorporados pelo terceiro setor, que não é nem estatal e nem privado, e pela sociedade civil.

Para Mészáros (1997) a burguesia pretende jogar às costas da classe operária ainda empregada o peso essencial das despesas de “solidariedade”.

A qualidade na atuação do Estado, não está mais no seu processo operatório, mas nos resultados obtidos, na satisfação dos usuários de bens e serviços, no retorno ao mercado, um entendimento claro do que deve ser feito e de como proceder para desenvolver orçamentos baseados em resultados. Em se tratando do Estado, este busca uma reforma gerencial em seu aparelho, sendo que as novas políticas para ele, segundo Pimenta (1998), estão baseadas na desburocratização dos processos, descentralização das ações, transparência na atuação, *accountability* (contabilização de resultados/ realização de avaliação.), ética como postura, profissionalismo, competitividade e enfoque no cidadão.

Segundo Ianni (2001), faz-se necessário compreender que esse Estado, ao mesmo tempo em que é desmontado atua como regulador sistêmico do capitalismo, proporcionando vantagens e benefícios para as multinacionais por meio de suas políticas públicas.

As políticas públicas divulgam um discurso globalizante, com o intuito de minimizar o papel do Estado. Entretanto, as empresas privadas, orientadas para o mercado internacional, salientam as vantagens desse Estado desmontado, na ampliação da esfera do mercado privado por

meio das facilidades que esse Estado pode proporcionar com o intuito de maior produtividade e comercialização.

Para a burguesia a importância desse Estado que atua de forma “mínima” está na decisão de salários, distribuição de renda, modernização tecnológica, verbas para pesquisas, isenção no mercado nacional e internacional, infra-estrutura, incentivos fiscais, entre outros, que dependem dessa ação do Estado em sua estratégia interna. Assim, o Estado capitalista nunca deixou de ser vital para o domínio do capital enquanto sistema.

A reforma do Estado no Brasil parte das diretrizes encontradas nas reformas administrativas no mundo. Na década de 1990, as repartições públicas sofreram grandes modificações em sua estrutura administrativa, marcadas pelo corte de pessoal, pelas privatizações e pelas extinções de alguns setores públicos. Essa reforma que surge com o intuito de redução do Estado nas funções públicas sociais, indo contra ao estado de bem-estar, acaba não reduzindo significativamente os gastos públicos, pois com a ação descentralizadora estes gastos são redimensionados.

No conjunto de transformações, os processos de centralização e descentralização da ação do Estado ocorreram simultaneamente. O processo de descentralização deu-se em vários momentos, principalmente no que está relacionado com os recursos e as responsabilidades da União, que são transferidos para os estados, que, por sua vez, se transferem para os municípios e no que é responsabilidade dos setores não exclusivos do Estado. Já o processo de centralização se dá nos setores de administração direta do Estado, responsáveis pela formulação e avaliação de políticas públicas, pois estas atingem diretamente os interesses econômicos do mercado.

Para França (2002), a descentralização do Estado também delega ao máximo as decisões ao poder local, com maior flexibilidade administrativa e maior controle dos resultados; acontece a desburocratização, a publicização das ações, a concorrência entre os fornecedores. Esse Estado “contemporâneo” procura contabilizar os resultados, controlando e avaliando se os objetivos propostos foram atingidos. Além disso, trabalha com a permanente difusão de princípios e normas, por intermédio de um código ético.

Esse Estado Social Liberal (Bresser-Pereira apud Pimenta, 1998) é caracterizado pela desconcentração no que tange à contratação externa de grande parte dos serviços prestados à população; ademais, o enfoque no cidadão se torna ponto crucial para o planejamento no

atendimento do Estado, pois se subentende que o cidadão é o principal cliente que consome os serviços públicos. Entretanto, essa forma de Estado gera diminuição de concursos para cargos públicos, redução dos cargos por meio da terceirização, que assume os recursos humanos que exercem atividades auxiliares, isto é, que dão suporte operacional e administrativo às atividades do próprio órgão do Estado.

Há uma lógica de aperfeiçoamento de mecanismos e regras que visam à obtenção de resultados administrados, nos quais o protecionismo reina, e no qual existe subordinação às políticas do mercado internacional e transnacional, tornando-se a “estrada de ladrilhos dourados” que os indivíduos devem seguir para vincular-se à sociedade da tecnologia da informação.

O Estado para Mészáros (2002), age de forma a manter as estruturas de reprodução material do sistema estabelecido, por meio de linhas Keynesianas, pelo financiamento do déficit expansionista ou por meio da criação de condições favoráveis para as empresas, por restrição monetária e corte dos gastos públicos. Os intelectuais orgânicos do Estado se utilizam da intervenção do mesmo para intentar a conciliação e a solução das contradições. Entretanto, estas não podem ser realizadas devido às deficiências estruturais do sistema capitalista. Empurram-se as contradições do sistema capitalista por meio do desenvolvimento expansionista, expressadas pelo avanço contínuo das multinacionais, que são na verdade corporações transnacionais (organizações nacionais que funcionam em escala global). O capital transnacional provoca um sistema de dominação e subordinação, que se intensifica nas nações menores.

As desigualdades das nações menores em relação aos países capitalistas centrais são decorrentes das próprias contradições do desenvolvimento capitalista.

(...) o “colonialismo” moderno continua explorando as riquezas e limitando os direitos e a soberania dos países que mais precisariam desses elementos para promover o seu desenvolvimento econômico e humano. O “livre comércio” como ideologia de exportação, principalmente para os países de Terceiro Mundo, contrapõe-se à crescente política protecionista dos países centrais (SANTOS, 2001, p.180).

Para tanto, a manutenção da sociedade tecnológica da informação depende da ação do Estado no que se refere ao sistema educacional, à administração da força de trabalho, ao sistema público de pesquisa, à formulação de leis no que não se restringe somente às relações trabalhistas,

na proteção de mercados consumidores, na cobertura de custos, no financiamento das universidades e na criação de programas sociais (bolsa escola, bolsa família, auxílio gás, PROUNI, etc.).

A formação de recursos humanos, a garantia de contratos com o poder público, a redução da cobrança de impostos, a redução de taxas internacionais e, principalmente, a transmissão ideológica, são aparelhos coercitivos, por meio dos quais o Estado somente reproduz os interesses dos gestores do capital ou, como pode ser chamada, a classe dominante burguesa.

Ademais, o empresariado procura, pela intervenção do Estado por meio de políticas públicas, a universalização da Educação Básica, com o intuito de ter, a longo prazo, a formação da força de trabalho, com o objetivo de atingir parcelas mais expressivas da população, como também atender às reivindicações mais restritas e imediatas de produção, por meio da qualificação profissional e, como objetivo mor, adequar o modelo de educação à visão de um projeto de sociedade tecnológica-informacional.

1.2 Qualificação Profissional X Formação Profissional.

O contexto de mundialização do capital, de novas fontes de informação, de intensificação do trabalho, de formas distintas na vivência social dos indivíduos, pressupõe uma sociedade altamente volátil, subordinada aos princípios do capital. Além disso, essa sociedade é marcada pelas distintas formas de configuração do trabalho, num momento de redução do trabalho associado ao caráter emprego, mas na amplitude que este atinge no processo de reestruturação do capital.

(...) as modernas formas de contratação (subcontratação, trabalho domiciliar, trabalho por tarefas, trabalho em tempo parcial etc) e de gerenciamento (trabalho de equipes, *just-in-time*, círculos de controle de qualidade etc), da força de trabalho criam novas condições extremamente favoráveis para um maior domínio e controle do trabalho pelo capital. (TEIXEIRA, 1998, p.65).

No âmbito do aumento do individualismo, da precarização de formas de trabalho vivenciadas pelos trabalhadores terceirizados e do aumento do número de pessoas que estão à espera de condições para se inserir no mercado de trabalho, a formação do trabalhador passa a escamotear

as barreiras que o capital constitui para a sua elevação. Nesse sentido, há um controle do capital sobre a subjetividade do indivíduo, que se sente responsável pelo estado de desemprego ou pelo estado de se manter empregado.

Percebe-se que, nesse contexto, usa-se entender a qualificação como sinônimo de formação profissional que surgiu com o Estado de bem-estar social, com o objetivo de planejar, racionalizar os investimentos do Estado em garantir as demandas dos sistemas ocupacionais do sistema educacional.

Para Manfredi (1998), a instrução e o progresso do conhecimento eram fundamentais para a formação de recursos humanos capazes de resolver o problema da escassez de pessoas habilitadas para atuar nos setores em processo de modernização, isto é, a adoção do modelo industrial capitalista como modo de produção, consumo, estilo de vida, e a integração a um padrão de desenvolvimento industrial adotado nos países capitalistas do ocidente. Assim, a qualificação era vista como sinônimo de preparação de “capital humano”, que acompanhava o desenvolvimento socioeconômico dos anos 1950 e 1960, embutido no objetivo de garantir maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional.

Assim, constata-se que o termo qualificação profissional passa a ser substituído, em alguns momentos, por formação profissional, com o intuito de atender a uma política de expansão da educação do trabalhador, políticas estas aliadas aos interesses do Estado, o qual acredita que, com as mudanças na produção e nas formas de trabalho, mudam-se as ocupações e, por consequência, a educação para esse trabalhador, entendendo que a qualificação, nesse momento, ainda prepararia para ocupações específicas de postos de trabalho, sendo que, com a mudança no modo de produção em discurso, acredita-se que a educação do trabalhador deve-se dar pela formação profissional, que une a técnica a fatores da educação formal.

Por esse motivo, muitas vezes, a qualificação formal foi empregada como índice de desenvolvimento sócio-econômico, que abrangia tanto as taxas médias de escolarização da população, como a progressiva extensão do tempo médio de permanência na escola.(FIRMINO, 2005, p.41).

Essa associação de que a qualificação empregada aos índices de desenvolvimento sócio-econômico e ao tempo de escolarização justifica a ambigüidade na utilização dos termos qualificação e formação, entendendo a formação como referencial da educação compreendida de

forma dinâmica e histórica, amparada por dimensões econômicas, culturais, científicas e tecnológicas. Assim, perceber a alteração da nomenclatura para a formação profissional serviu como formas de avaliação e financiamento das agências internacionais de políticas educacionais nos países de terceiro mundo ou em “desenvolvimento”, e também no incentivo dessas agências aos programas e projetos vigentes de educação profissional e qualificação, que abordaremos no capítulo seguinte.

Nesse emaranhado de nomenclaturas, percebe-se que a noção de qualificação sempre estará amparada pela forma da produção e organização do trabalho. Para Franco (1998 apud MEC/ SENTEC, 2004), as expressões que dão significado à educação profissional são várias, desde ensino profissional, formação profissional ou técnico-profissional, educação industrial ou técnico-industrial à qualificação, requalificação e capacitação. Esses significados ganham sentido e complexidade conforme a nova realidade produtiva e a reorganização dos processos de trabalho e aos benefícios para a formação do trabalhador.

Não há consenso sobre o significado dos termos, mas, para fins de delineamento deste trabalho, abordarei algumas concepções sobre a qualificação e sobre a formação profissional, que são categorias que não podem ser analisadas de forma isolada, mas que partem de um contexto histórico, político e econômico que demonstra as mudanças no mundo do trabalho.

De acordo com Ramos (2001) o termo qualificação surge após a segunda guerra mundial, formalizando, de certa forma, as aquisições dos movimentos sociais precedentes, exercidos pela classe trabalhadora a fim de adquirir direitos sociais, advindos da modernização da produção. A autora segue:

A qualificação estará apoiada sobre dois sistemas: a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas. Nota-se, portanto, que o conceito de qualificação nasce de forma correlata e consolida-se com o modelo taylorista-fordista de produção, em torno do qual se inscrevem tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração. (RAMOS, 2001, p.42).

Já Friedmann (1973, p. 80) não retrata propriamente a qualificação, mas ao se referir ao trabalho argumenta que este depende de condições técnicas e essas condições são o posto de trabalho. “Todo trabalho, desde o artesão paleolítico, que apara uma ponta de sílex, até o vigia da máquina de calcular eletrônica, supõe um conjunto, mais ou menos complexo, de condições

técnicas – um posto de trabalho” (Friedmann, 1973, p.80). O estudo do trabalho não dispensa o conhecimento aprofundado das suas técnicas e, a qualificação se constitui pelas condições técnicas, estas, por sua vez, com dimensões temporais e históricas.

A partir do início do processo de reestruturação produtiva, a qualificação foi tomada como eficiência produtiva, não se baseando num conceito organizador das relações de trabalho. Assim, procurou-se associar os conteúdos de trabalho às subjetividades dos indivíduos, aos saberes e ao saber-fazer, incluindo, além de aquisições de formação, os atributos pessoais, valores, potencialidades etc.

Foi pelo processo de reestruturação produtiva e com o objetivo de atingir metas e seguir normas que a qualificação profissional foi caracterizada pelas demandas de um novo perfil da força de trabalho, amparado em um maior nível de escolaridade. Neste aspecto, as empresas passaram a empreender esforços no sentido de qualificar a força de trabalho e a exigir do Estado que equipasse seu sistema educacional com o objetivo de elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores.

(...) surge a necessidade, colocada pela abertura econômica e pelas novas tecnologias e formas de organização do trabalho, de que o capital, passe a contar com um novo tipo de “exército de reserva”, melhor qualificado, para o desempenho do trabalho simples, não qualificado, desregulamentado ou terceirizado.(RUMMERT, 2000, p.157).

Para Ramos (2001), a qualificação profissional é uma construção social dinâmica da síntese entre as dimensões conceitual, social e experimental. Neste caso, a qualificação depende tanto das condições objetivas de trabalho, quanto das subjetivas. A autora acredita que a qualificação individual seja resultado de um processo inicial de qualificação coletiva, que se dá por meio das mudanças no modo de produção.

Nesse caso, na sociedade dos trabalhadores multifuncionais, faz-se necessário atingir a qualificação de forma mais rápida e perspicaz para o capital. Um dos mecanismos de atingir diretamente a qualificação profissional em curto espaço de tempo é a criação de cursos de capacitação profissional, que têm um cunho mais técnico do aquele ideológico para os trabalhadores das empresas. Entretanto, essa ação única não conseguiria atingir todos os objetivos propostos. Para tanto, o principal problema encontrado na formação profissional estava relacionado com o baixo nível de escolaridade dos trabalhadores, procurando, então, atingir a

educação formal. A esse aspecto associamos o intuito do Banco Mundial, do Bird e do FMI, em dados quantitativos, a respeito de maior nível de escolaridade dos países “em desenvolvimento”, aspecto escamoteado pelo discurso de se adequar o sistema educacional ao atendimento ao sistema produtivo.

Os impactos que o processo de reestruturação produtiva do capital exerce nas condições de produção provocam mudanças diretas na qualificação profissional e na educação profissional. Para Leher,

A Educação Profissional, no processo de reestruturação produtiva, forma trabalhadores com baixa qualificação, promovendo rude empobrecimento científico e humanístico do currículo, em nome de uma abstrata e populista valorização da experiência, da competência e da habilidade.(HANDFAS, 2006, p.223).

Foi na década de 1990, com o resgate da Teoria do Capital Humano⁵, que se retomou o discurso humanizador na qualificação do trabalhador, mas com o real intuito ideológico de subordinação desse trabalhador, hoje como parceiro e colaborador, do capital.

Até esse período, para o capital, a força de trabalho apresentava baixos níveis de escolarização e qualificação, como também, a formação profissional se apresentava deslocada da Educação Básica. Caracterizada por esse olhar, a educação passou a assumir funções instrumentais para garantir a competitividade e intensificar a concorrência, na construção de competências como meio de se adequar às necessidades das exigências empresariais. Assim, a Educação Profissional é atingida, quando passa da ação de ‘determinada pelo mercado’ para ‘determinante nas exigências do mesmo’.

Para Oliveira (2000), nesse mundo do trabalho de reorganização do capital, a exigência de trabalhadores polivalentes é essencial, constituindo uma qualificação polivalente, pois deles se espera uma maior flexibilização quanto a sua atuação no processo de trabalho. Além disso,

⁵ No final da década de 50 e início da década de 60, Theodoro Schultz elaborou o conceito de capital humano, vinculando-o a uma função agregada macroeconômica, para explicar as diferenças de desenvolvimento econômico-social entre as nações e as diferenças e desigualdades entre grupos sociais ou entre os indivíduos. Trata-se de um conceito que foi construído na fase áurea do modelo de produção fordista de desenvolvimento econômico. “O corpus conceptual da teoria do capital humano é produzido para explicar, em última análise, a não efetiva generalização do fordismo, quando atingiu seu ápice. (...). O investimento em ‘capital humano’ passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais. Trata-se de um corpo teórico mais sofisticado do que a perspectiva psicologista da teoria da modernização...” (Frigotto, 1998, p.37).

busca-se maior iniciativa, atenção e motivação do trabalhador e, com isso, o capital consegue reorganizar-se mediante a precarização e intensificação do trabalho, gerando o desaparecimento de profissões semiqualficadas e a insatisfação por parte de trabalhadores que não apresentem essas “competências”.

Em se tratando de qualificação polivalente, para Machado (1992), a polivalência é um trabalho mais variado com certa abertura para a administração do trabalho pelo trabalhador mediante um melhor controle sobre o seu tempo e sobre as tarefas a cumprir, sendo uma racionalização formalista com fins instrumentais. Entretanto, não se torna um trabalho intelectualizado, pois o que se exige são conhecimentos empíricos e não uma postura crítica sobre os processos de produção e seus reflexos ao trabalhador.

Os pressupostos que embasaram a legislação da formação profissional sempre estiveram subordinados ao interesse econômico, ao funcionar como “qualificadora de mão-de-obra” e de força de trabalho, reforçando as relações de exploração capitalista.

Nesse contexto, em sua amplitude de formação, a educação norteia-se pelo princípio da preparação para o mercado de trabalho, orientada pelo ideário da empregabilidade em lugar do princípio da qualidade de vida. Para Souza (2002, p.123), a atualização profissional estaria em consonância com as exigências de qualificação impostas pela vida moderna e pelas novas demandas do Ministério do Trabalho em parceria com empresas privadas, sindicatos, SENAI e SENAC.

Entretanto, a qualificação profissional deveria significar a ferramenta para a construção da leitura crítica do mundo, ou seja, o sinônimo da utilização do saber no trabalho como instrumento para a luta de classes. Deveria implicar uma discussão crítica e reflexiva sobre o mundo do trabalho, as condições econômicas, políticas e sociais. Para Lucena (2004), a qualificação profissional deve ser vista na superação dos limites da técnica para atingir o âmbito da política, da cultura, dos movimentos sociais, da cidadania etc.

Lucília Machado ao dialogar com as categorias de Marx define a qualificação enquanto:

(...) um conjunto de condições físicas e mentais que compõem a capacidade de trabalho ou a força de trabalho despendida em atividades voltadas para a produção de valores de uso em geral. Assim, a capacidade de trabalho é condição fundamental da produção, portanto, tem seu próprio valor de uso.

Com o capitalismo, ela passa a ter um valor de uso crucial, pois representa a possibilidade de criação de um valor adicional ao seu próprio valor, a mais-valia. (MACHADO, 1992, p.9).

Para tanto, faz-se necessário a vinculação de uma educação para trabalhadores que objetive a formação integral do ser humano, como sujeito histórico e social. E essa só será possível, em sua concretude, a partir do conhecimento desse trabalhador sobre os meios e a constituição ideológica de produção, isto é, perceber que o trabalho ainda é alienante e estranhado pelo próprio trabalhador que o executa. E isso só se tornará possível com a união entre o conhecimento material e o intelectual.

Pensar dessa forma é entender a qualificação como um processo histórico que envolve uma relação social. Assim, para Naville (1973), a concepção historicista de qualificação centra a análise da qualificação no homem, porém não como fenômeno técnico individualizado, mas como valor social e diferencial dos trabalhadores ou, em outras palavras, como relação social complexa entre as operações técnicas e a estimativa de seu valor social.

(...) não se pode separar o indivíduo de uma série de agrupamentos, não podem ser isolados do meio mais ou menos instrumental que alimentam e do qual vivem nem subtraídos, de uma forma qualquer, às funções que nele desempenham. (NAVILLE, 1973, p.47).

Observa-se que, para alguns teóricos da linha crítica, o termo qualificação deve estar voltado para a visão política do trabalhador sobre os processos de trabalho, para fazer o uso da qualificação como transformação social, superando a técnica, para a construção de uma visão crítica.

Contudo o termo qualificar para Cunha (1986), a partir do significado da terminologia, relaciona-se com aquilo que avalia, que aprecia, que considera apto. Em contrapartida, o conceito de qualificação, para o Ministério do Trabalho, está ancorado em algumas dimensões:

- Parte indissolúvel das políticas de trabalho, emprego e renda (...);
- Uma forma de educação profissional (formação inicial e continuada) (...);
- Um processo de construção de políticas afirmativas de gênero, etnia e geração (...)
- Uma forma de reconhecimento social do conhecimento do trabalhador, ou seja, certificação profissional e ocupacional (...). (LIMA, 2005, p.28-29).

Para Koogan (1987, p. 694) a qualificação é o *ato ou efeito de qualificar*. “Atribuição de uma qualidade, um título”. Condições referentes à formação profissional e experiência, sugeridas para o exercício de cargo, função e etc.

Dessa forma, o trabalhador qualificado é aquele que tem a qualidade necessária para atuar em determinada função. Com a introdução das novas tecnologias e formas de gestão, a qualificação precisou adequar-se a essa estrutura, exigindo desse trabalhador uma qualificação que proporcionasse a construção de competências necessárias para atuação do profissional multifuncional. Mesmo assim, essa qualificação não busca proporcionar a união entre a técnica e o conhecimento da leitura crítica de mundo.

A construção dessas competências e o desenvolvimento de algumas habilidades utilizam-se da subjetividade do trabalhador para atender não às suas necessidades (proporcionando uma visão holística dos processos de trabalho), mas para atender aos interesses do capital num processo de flexibilização. Nesse sentido, o termo qualificar acima está mais voltado para atingir os objetivos do capital, pois, para se tornar apto, não necessariamente se deve ter uma boa formação, mas, sim, ser “treinado” para isso, quer dizer, o termo qualificação ainda é bastante direcionado somente à atuação técnica e específica da área de atuação do profissional. Nesse aspecto, a qualificação está mais relacionada com a cultura do trabalho na atualidade, voltado ao objetivo de inserir-se ou permanecer no mercado de trabalho.

Nessas circunstâncias, para Ferretti (2004), há duas conceituações sobre qualificação profissional; a visão essencialista, oriunda dos trabalhos realizados pela sociologia do trabalho, e a visão relativista, que pressupõe as contribuições da filosofia, da história e da sociologia da educação. Em ambas as visões, surgem distintas formas de conceber a qualificação do trabalhador, que se contemplam e se antagonizam. A visão relativista está amparada pelo conceito de adequação e readequação. Já a visão essencialista ampara-se nas relações sociais entre classes dentro e fora da empresa, que se traduzem em um sistema de codificação social.

Juntamente a essa distinção, Ramos (2001) aponta que Friedmann (1973) tem uma visão de qualificação, em que é apreendida pelo trabalho que o indivíduo executa, isto é, a partir do posto de trabalho. Contraditoriamente a essa posição, Naville (1973), numa concepção

essencialista e historicista, define a qualificação como fenômeno constituído pelo homem; é uma relação social formada pelo homem ao longo do tempo.

Entretanto, a função da qualificação profissional ainda pode estar associada ao conjunto de características objetivas das rotinas de trabalho, como também em função dos tempos de formação. Neste caso, com a introdução de novas tecnologias, a primeira definição de qualificação é menos exigida nos dias de hoje, uma vez que, no ato da seleção de profissionais, buscam-se trabalhadores que sejam multifuncionais, para lidar com distintas rotinas de trabalho, necessitando somente a qualificação para os trabalhadores que já atuam. Assim, procura-se associar a qualificação ao tempo de formação daquele sujeito, exigindo das instituições de ensino a preparação “educacional” para atingir a qualificação dos futuros profissionais. Neste último, a qualificação insere-se na formação como forma de certificar, ou seja, a qualificação associa-se ao diploma, para medir o nível de domínio dos conceitos e do conhecimento.

Já a Formação, que deveria contemplar as mudanças de caráter, políticas e sociais, baseadas num olhar mais panorâmico e sinuoso dos paradigmas que envolvem a educação e trabalho, sobre uma dubialidade do termo, quando aparece nos documentos de organização da Educação Nacional e em todos os níveis da educação e ensino, mas que, na prática, não consegue ser vivenciada, desta forma, deixando a desejar quanto aos propósitos de uma boa formação. Isso também ocorre na formação profissional ao se objetivar uma formação, quando na prática só se constitui a qualificação. O que é evidente é que essa qualificação somente atinge o propósito do capital, que é preparar mão de obra para esse mercado de trabalho volátil, marcado por trabalhadores que se “qualificam”, mas que não possuem uma “formação”. Essa qualificação leva a exigir do trabalhador a polivalência na sua atuação e a construção de competências. Esses termos serão discutidos ainda neste trabalho, procurando verificar as contradições existentes no que se entende por competência, e sobre o papel que a formação teria na exigência de trabalhadores polivalentes.

O que se percebe é que tanto a formação geral como a formação profissional tiveram que se adequar às políticas atuais de reestruturação do capital. A formação profissional, ao longo dos anos, tem constituído uma ação de caráter técnico-político inerente ao processo de ampliação da maquinaria e da democracia.

Ao falarmos em formação profissional hoje, lidamos com conceitos absolutamente diferentes daqueles que norteiam nossas organizações curriculares

clássicas. Em primeiro lugar, os conteúdos do trabalho não podem ser mais aprendidos pela experiência, exigindo que, mesmo para atender ao mercado, os currículos escolares privilegiem uma formação geral sólida, que garanta maiores flexibilidade e elasticidade ao homem. Em segundo, as habilitações hoje existentes parecem não dar conta da nova dinâmica do processo produtivo. (MACEDO, 1997, p.42).

Para Souza (2002), a formação profissional está subdividida em dois parâmetros de análise, no seu sentido lato e no seu sentido estrito. No sentido lato, está a formação objetivada por meio das ações educativas que visam a conformação técnica, política e cultural do trabalhador às necessidades da sociedade industrial presididas pela lógica das relações de produção. Neste caso, a escolarização na Educação Básica estaria diretamente condicionada à atuação do mercado de trabalho. Já em seu sentido estrito, ao ramo do sistema educacional, volta-se à atualização técnico-política e cultural permanente da força de trabalho escolarizada, após seu engajamento potencial ou efetivo no mundo produtivo.

Nesse sentido em relação ao autor há diferença entre qualificação e formação profissional dentro da educação profissional. Para ele a qualificação é o sentido estrito da formação, pois a última é mais ampla. Assim a Educação Profissional deveria abarcar somente a formação profissional.

Para buscar a transformação no seu sentido estrito em curto espaço de tempo aparece, então, a qualificação profissional, em princípio, como forma de “melhorar” a técnica. Mas, com a introdução das novas tecnologias de informação e automação, a exigência deixou de ser somente técnica sobre a atuação do ser humano no trabalho, mais “intelectualizada” no sentido de apropriar-se das subjetividades do trabalhador, para a maior exploração do capital.

Dessa forma, a Educação Profissional,

Faz referência ao sentido estrito da formação profissional, ou seja, referência à atualização permanente da força de trabalho escolarizada para o domínio de aptidões técnico-produtivas adequadas ao nível de racionalização do trabalho na indústria contemporânea.(SOUZA, 2002, p.54).

Mesmo estando permeada pela formação estrita, a qualificação deveria proporcionar ao trabalhador uma visão mais crítica sobre os processos de trabalho e não ser um mecanismo que atendesse somente às exigências do capital, dando-se tanto nas instituições de ensino profissionalizante, quanto nas próprias empresas (que utilizam o conhecimento tácito dos

trabalhadores em benefício da organização). Desse modo, o capital prevê, para a formação profissional tanto no âmbito da Educação Básica quanto da modalidade Educação Profissional (em instituições de ensino profissional), uma formação que atinja a maioria da classe trabalhadora, capacitando-a para adaptar ou operar produtivamente as tecnologias produzidas e para a outra parcela restrita da população, o domínio dos fundamentos e dos conteúdos do trabalho.

Para explicitar de forma mais clara, a LDB 9.394/96 estabelece para a formação profissional que se dá na preparação da Educação Básica, no sentido de socialização do conhecimento de base científica e tecnológica por meio da escola, hoje, necessária à racionalização do trabalho e da vida contemporânea. Para isso, no Título I (Da Educação), art.1º, parágrafo 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. E segue, no Capítulo II (Da Educação Básica), Seção I, art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Assim, o que antes era responsabilidade apenas da modalidade da Educação Profissional, passa a ser objetivo da formação escolar, ou seja, da formação profissional em seu sentido mais amplo. A esse respeito, as instituições educacionais vinculadas aos sistemas industriais e empresariais acreditam que, para esse mundo produtivo, se faz necessário um “estoque” de capital humano e, para atender as demandas imediatas do mercado, vinculadas às necessidades de conhecimentos amplos e mais complexos exige-se uma formação mais longa, sendo oferecida pela Educação Básica. Em decorrência disso, a educação tenta “adaptar-se” a esse novo contexto do mercado de trabalho, procurando, por meio de políticas públicas, favorecer a construção de uma Educação Básica do tipo polivalente.

Segundo Belloni (2001), existe uma tentativa das políticas de educação profissional criadas pelo governo federal numa concepção de formação profissional que se aproxime aos avanços conceituais e metodológicos que são efetuados em articulação com a educação básica.

Nesse aspecto, a formação profissional na Educação Básica ou na Educação Profissional, tem o intuito de formar um cidadão voltado para o mercado, atendendo às necessidades estruturais do capital, que se dá, formando tanto sujeitos para o consumo, quanto sujeitos empreendedores, estes últimos sendo escamoteados na precarização de seu trabalho, de cuja

subjetividade o capital se aproveita, vestido-os de empreendedores, parceiros e colaboradores, para aumentar sua exploração, pois a lógica do capital é destrutiva. E essas exigências são contraditórias, pois é exigida uma formação mais longa para atender as necessidades imediatas do mercado, que não absorve o contingente excessivo de profissionais.

Rummert (2000), ao tratar da concepção de Educação Básica, relata que as entidades representativas dos interesses do capital (Fiemg, Conselho Nacional da Indústria, Fiesp, etc) defendem a Educação Básica universal para atender, também, à classe trabalhadora, sendo o papel da educação aquele que vise a redução das desigualdades e contemple os “desfavorecidos” de modo a desenvolver suas potencialidades, para que não sejam destinados, desde os primeiros anos de escolaridade, a integrar a categoria dos perdedores na concorrência de mercado, que demanda cada vez maior grau de conhecimentos.

Para a autora, essa concepção filantrópica da educação é expressão das contradições inerentes ao desenvolvimento do capitalismo no país, ou seja, uma educação enraizada na estrutura ideológica da classe dominante e em sua concepção de mundo e sociedade.

Nesse aspecto, a Educação Básica de qualidade, para as entidades empresariais, pretende proporcionar ao trabalhador uma qualificação superior, mas com a verdadeira intenção de atender às demandas de reestruturação econômica, ou seja, uma educação com caráter dual.

Portanto, nesse emaranhado de contradições é que o capital constrói sua base. Em um país em que a política neoliberal acarreta o desemprego massivo e o fechamento de várias frentes de trabalho, também se exige uma educação formal mais abrangente, criando-se uma “midialização” ao redor de uma política voltada estritamente para ações pedagógicas, como se a educação fosse a fonte milagrosa para saciar a sede de todos os problemas do país.

1.3 O conceito de competência na formação do trabalhador para além da qualificação profissional?

A disseminação do conceito de competência no campo educacional ocorreu no final dos anos 70 do século passado, nos Estados Unidos, relacionado com as ações da Educação e da Psicologia. Na década de 1980, tornou-se parte da reforma do sistema de formação profissional na Inglaterra. Já na França, o conceito de competência foi disseminado a partir da difusão das gerências de recursos humanos.

Campos (1999) faz uma análise sobre as características do modelo de competências na Inglaterra e na França, levantando algumas disparidades entre os países. Na Inglaterra, o modelo de competências surgiu com a reforma inglesa da educação. Esse modelo é centrado na aquisição de habilidades requeridas pelo emprego. Com uma organização modular, baseada na valorização dos resultados, apresenta-se como um elemento equalizador das oportunidades sociais, uma vez que pretende reconhecer os saberes não formais, associados ao ideário de que cada trabalhador avance conforme o seu ritmo. Na França, o conceito de competência, referência da reforma educacional francesa de 1992, foi organizado com base nos objetivos alusivos ao ensino geral, seguindo parâmetros de diploma, no ensino profissional, referentes às atividades e às empresas. O ensino é refletido na aquisição dessas competências terminais do curso ou de um ciclo.

Percebe-se que, para alguns teóricos (Ramos, 2001; Deluiz, 1995; Markert, 2004), o termo qualificação passa por uma nova configuração a partir da introdução de outras formas de trabalho, da acumulação e flexibilização da produção, da redução e do fechamento de postos de trabalho, das novas formas de trabalho, da valorização da subjetividade do trabalhador. Há um deslocamento conceitual do termo qualificação para o termo competência, pois, do ponto de vista da formação do trabalhador, a qualificação é entendida somente como preparação para tarefas específicas e operacionais, que enfatizam os fatores mecânicos. No entanto, para essa sociedade, há a exigência de saberes mais abrangentes, o que justificaria a mudança do termo, normalmente, associado a novos saberes que o trabalhador deve ter na reconfiguração do trabalho.

Nessa mesma linha, Campos (1999) acredita que a competência seja uma tentativa de superação das limitações da qualificação profissional

(...) o conceito de competência encontra-se associado à tese da requalificação da força de trabalho, colocando-se no campo teórico como uma “alternativa” conceitual que se propõe a superar limitações apresentadas pelo conceito de qualificação - tanto a abordagem da análise ocupacional de Friedmann, como a abordagem do processo de trabalho de Braverman. (CAMPOS, 1999, p.67).

Para Ferretti (2004), não existe um deslocamento de concepções de qualificação, mas sim a introdução de um novo termo decorrente da valorização de novos saberes. Para esse autor, a noção de qualificação profissional vem do campo da sociologia do trabalho e, a noção de competência tem origem no campo econômico, sendo, atualmente, objeto de estudo da sociologia do trabalho. Para ele, o modelo de competências surge com a adoção de um novo paradigma produtivo (flexibilização da produção), oriundo da aplicação e valorização do saber tácito do trabalhador na produção. Assim, o modelo de competências:

(...) significam não apenas o saber/fazer, o domínio do conhecimento técnico, mas, principalmente o saber/ser, a capacidade de mobilização dos conhecimentos (não apenas técnicos) para enfrentar as questões problemáticas postas pela produção (FERRETTI, 2004, p.415).

Contraditoriamente a Ferretti (2004), Kuenzer (2002) afirma que conhecimento tácito e conhecimento científico não são suficientes para estabelecer a competência. Para ela, competência é a capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos, científicos, a experiências de vida e laborais; supõe a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos, sendo compreendida em sua dimensão de práxis.

A autora ainda diferencia um conceito de competência do modelo taylorista/fordista do modelo de produção de acumulação flexível. Ela se distancia da visão de (Ramos, 2001; Markert, 2004), que acreditam que o modelo de competência surge com a mudança no modo de produção. Assim, para Kuenzer (2002), o conceito de competência, no taylorismo/fordismo, centrava-se nos fazeres de natureza psicofísica. Já no modelo de acumulação flexível se inscreve no âmbito da interpretação utilitarista da teoria, que resulta da prática tomada como atividade.

Contraditoriamente, Neves (2000b) acredita que a qualificação, no contexto da reestruturação produtiva, passa a ser definida como competência. Para ela, a noção de competência reduz a

noção de qualificação compreendida em seus aspectos multidimensionais, em que se apresenta em sua habilidade individual para a resolução de problemas, desconsiderando a bagagem de conhecimentos do próprio trabalhador.

Já para Deluiz (1995), a qualificação profissional, conceito retirado da sociologia do trabalho, transfere-se para o modelo de competências profissionais. No modelo de qualificação tradicional há uma aliança entre a educação escolar, a formação técnica e a experiência profissional, havendo mudanças no plano educacional, na escolarização formal e no mundo do trabalho quanto à diplomação, ao reajuste de salários e aos cargos e à hierarquia de profissões. Já o modelo de competências procura não somente a posse dos saberes escolares ou técnicos, mas a capacidade de mobilizar tais saberes para solucionar problemas e enfrentar imprevistos no trabalho. O modelo de competências remete às características individuais dos trabalhadores (qualificações tácitas ou sociais e as suas subjetividades).

Para a mesma autora, a qualificação profissional procura, por meio da negociação coletiva, uma mudança nas ações no campo do trabalho, e o modelo de competências remete somente à apropriação do capital dos saberes ‘ser e fazer’, para atingir seus propósitos de reorganização econômica e ideológica. A construção de competências não proporciona a real autonomia do indivíduo e produz uma falsa consciência de utilização da subjetividade do trabalhador no processo decisório do capital. Como decorrência do modelo de competências, estão a desprofissionalização e a intensificação do trabalho, em que o trabalhador deixa de atuar naquilo que sabe.

Para os órgãos públicos de educação e trabalho (MEC e MTE) o modelo de competência emerge com o objetivo de se adequar mediante a formulação de um currículo correspondente à habilitação ou qualificação, para atender ao mercado de trabalho, pois é caracterizado, nos documentos desses órgãos, o desenvolvimento de competências gerais apoiadas em bases científicas tecnológicas e em atributos humanos, como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa, entre outros. Usa-se a palavra competência para dar sentido a uma multiplicidade de objetos e conceitos, reduzindo-se sua compreensão, que não é apenas de caráter terminológico.

Rios (2002) defende que o termo competência no plural torna-se sinônimo de termos como habilidades, capacidades e saberes. Baseada nesse contexto, a formação pedagógica a partir da

década de 1990 visa à emancipação do ensino quanto às formas tradicionais para adequar-se ao novo mundo do trabalho, pretendendo deixar de utilizar padrões didáticos enraizados no behaviorismo, aplicados em situações de treinamento de funções parciais pelos trabalhadores, característica presente no modelo taylorista de produção, além de buscar desenvolver a construção de competências pelo indivíduo para a resolução de problemas em seu cotidiano. A política educacional restringe os gastos sociais, fatos estes já relatados nos itens anteriores deste trabalho. Ademais exige melhor utilização dos recursos, controlando os sistemas educacionais para ajustar os seus objetivos às demandas do mercado de trabalho. Equiparado a esse movimento na educação, há um alinhamento das políticas de recursos humanos às novas estratégias empresariais, incorporando o conceito de competências ao cotidiano empresarial para gestar pessoas, o que é decorrente de uma transformação na estrutura dos recursos humanos.

Segundo Kuenzer (2002), o domínio de competências em automatismos e informática exigido aos operadores e técnicos nas empresas não ocorre, o que os torna simples usuários, pois não sabem interferir na manutenção ou no desenvolvimento dos sistemas informatizados, cabendo aos especialistas esse papel. Assim, a profissionalização desses profissionais na adequação ao modelo de competências, somente os prepara como usuários, mas não como conhecedores de todo o processo.

Dentre as características principais do modelo de competências, estão: a valorização de maior mobilidade na administração da carreira pelo trabalhador; a exigência de maior nível de escolaridade pelos contratantes; maior mobilização do trabalhador quanto aos objetivos da empresa; o *status* da carreira associado ao desempenho do trabalhador e a sua formação profissional; a busca por relações mais horizontais no organograma das empresas; a avaliação do desempenho refletida por meio das novas habilidades dos trabalhadores baseadas no padrão de acumulação flexível que visa à competitividade, à produtividade, à agilidade e à racionalização de custos. No que tange ao conceito de competência, estão os termos flexibilidade, transferibilidade, empregabilidade e polivalência.

Nesse modelo, os conhecimentos e as habilidades adquiridos no processo educacional devem ter utilidade prática e imediata.

A exigência por novas competências pelas organizações não as obriga a se preocupar com os processos de formação e construção das competências, recaindo a responsabilidade no próprio

trabalhador, que deve manter-se em estado de empregabilidade, processo este marcado pela conformação de sua subjetividade.

Para os criadores das políticas de qualificação do trabalhador no Brasil e os que dialogam com a “pedagogia das competências”, herdeiros do ideário escolanivista, antes dos automatismos eram exigidas dos trabalhadores algumas habilidades, conhecimentos e atitudes, vinculados a um saber técnico. Após a introdução das novas tecnologias nas empresas começaram a ser exigidas do trabalhador novas habilidades e outros conhecimentos. Assim, para esse grupo, a qualificação passou a dar lugar ao conceito de competência, não mais visto como a qualificação que se deve ter, mas, sim, a competência que se deve apresentar. É a expansão de habilidades que forma a competência, definindo-se, assim, a qualificação como termo contextualizado em espaço de tempo delimitado. Já competência é um conceito mais elástico, e deverá ser formada ao longo da vida do trabalhador, quer seja em cursos formais ou em atividades informais, ou no próprio mundo do trabalho (FAT/CODEFAT/MTb/SEFOR,1996).

No conjunto de habilidades e conhecimentos que abarcam as competências, estão: as habilidades específicas, a multiquificação, as habilidades de gestão e as habilidades básicas. Faz-se necessário definir essas competências:

- Habilidades básicas: é uma ampla escala de atributos, que parte de habilidades mais essenciais, como ler, interpretar, calcular, até chegar ao desenvolvimento de raciocínios mais elaborados;
- Habilidades específicas: estão estritamente relacionadas com o trabalho e dizem respeito aos saberes, ao saber-fazer e ao saber-ser, exigidas por postos, profissões ou trabalhos em uma ou mais áreas correlatas;
- Habilidades de gestão: estão relacionadas com as competências de autogestão, de empreendimentos, de trabalho em equipe. (FAT, CODEFAT, MTb e SEFOR, 1996).

Para Kuenzer (2002), a competência demandada pela microeletrônica, embora exigisse conhecimentos teóricos, objetivava, na prática, a capacidade para um fazer transformador, voltado para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos no âmbito da acumulação flexível, isto é, de mecanismos que levassem o trabalhador a se dispor a pensar em prol da acumulação do capital e da exploração de sua força de trabalho.

Já para Ramos (2001), a competência profissional é desenvolvida a partir do conjunto de competências necessárias para a atuação profissional. E segue entendendo competência por:

(...) alguns aspectos do acervo de conhecimentos e habilidades da capacidade potencial do trabalhador. A competência expressaria, assim, a capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto. (RAMOS, 2001, p.60).

Dessa forma, no contexto do modelo de produção capitalista a competência aparece como não sendo do trabalhador, mas inserida na lógica destrutiva do trabalho alienado e multifacetado.

Na América Latina, o modelo de competências surge no período das reformas educacionais, decorrentes de um conjunto de reformas que as antecedem como as administrativas, previdenciárias e fiscais, já citadas no trabalho. Desse modo, o discurso educacional veste-se do discurso empresarial, sendo o modelo de competências incorporado aos programas e às políticas de formação profissional, no parâmetro de ênfase no mercado ou no indivíduo. Há, assim, a tentativa de uma articulação entre educação geral e formação profissional, com enfoques distintos de modelos epistemológicos e de conceitos sobre competências. No meio educacional encontramos autores⁶ que defendem o modelo de competências como fator crucial para a formação educacional, para que o aluno se “adapte” às novas exigências do mundo do trabalho. Outros, ligados à sociologia do trabalho, defendem o modelo de competências voltado para a construção crítica do indivíduo⁷.

O modelo defendido pelos teóricos da educação que se preocupam com o sentido desta voltado para o mundo do trabalho está associado à visão do Ministério da Educação, no desenvolvimento de determinadas competências que o mundo do trabalho globalizado exige.

Competência refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apóia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos e refere-se à atuação em situações complexas. (BRASIL 1999, apud RIOS, 2002, p.160).

Nessa perspectiva, para Deluiz (1995), a formulação do modelo de competências, em sua implementação nos programas de educação profissional, tem se revestido de distintas concepções sobre o termo,

⁶ Autores como Markert (2004).

⁷ Autores como Alves (2006).

(...) da ênfase atribuída ao foco no mercado de trabalho ou no indivíduo; da articulação ou desarticulação entre formação geral e formação profissional; dos distintos modelos epistemológicos que orientam a identificação, definição e construção de competências-condutivista, funcionalista, construtivista ou crítico-; e dos diferentes enfoques conceituais de competências adotados: centrados no indivíduo e na subjetividade do trabalhador ou no coletivo de trabalhadores e no contexto em que se insere o trabalho e o trabalhador. As políticas de educação profissional do Ministério da Educação (MEC), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e, mais recentemente, do Ministério da Saúde (MS) são exemplos destas diferenciações na concepção e na forma de implementação do modelo das competências para a formação do trabalhador (DELUIZ, 1995, p.6).

O conceito de competências pelo MEC valoriza a utilização das subjetividades dos indivíduos no trabalho, minimizando a dimensão social e coletiva de competências. Esse conceito passou a estar presente no vocabulário dos ideólogos da reforma educacional a partir da década de 1990, refletido na literatura dos planos, programas e políticas em educação. A noção de competências tornou-se ordenadora da organização curricular e das práticas pedagógicas das instituições escolares e das instituições responsáveis pela formação profissional. Este fato foi marcante nas mudanças ocorridas no Ensino Médio ao ser amparado pelo ideário de que, para formar um cidadão que atue numa sociedade mundializada, o ensino técnico necessitaria de uma formação básica maior, ou seja, uma escolaridade básica maior e uma educação profissional polivalente, multifuncional.

Nesse sentido, o Ensino Médio, pela LDB de 20 de Dezembro de 1996, tem o objetivo de fornecer uma educação geral básica para o trabalho, devendo incluir “competências” que darão suporte para a educação profissional específica. Assim está retratado, no artigo 35, inciso I: “A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”; e segue no inciso II: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. No artigo 36 inciso III parágrafo 2º: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Além disso, o conceito de competências voltado para a garantia da empregabilidade exige maior responsabilidade das instituições de ensino, elaborando um currículo que se volte para o

mundo do trabalho, tanto no nível médio quanto nos demais níveis da Educação Básica e também do Ensino Superior.

O parecer 16/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, e conceitua competência profissional, como “a capacidade que um indivíduo tem para articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

No recorrer ao sentido de competências emerge o sentido crítico à visão empresarial do modelo de competências. Na visão do desenvolvimento de competências em sua dimensão coletiva está o olhar de alguns teóricos que defendem o modelo de competências num âmbito sócio-político, comunicacional e de inter-relações pessoais, marcado e desenvolvido ao longo da trajetória da vida profissional do trabalhador.

Nesse sentido, a competência surge como meio para superar o processo de dissolução e segmentação social, de destruição da compreensão integral do mundo. A geração da competência deve estabelecer a ligação entre o conhecimento cotidiano e as estruturas sociais vigentes.

Para Markert (2004), a tarefa das competências é de ampliar as dimensões técnico-laborais e sociocomunicativas com as competências político-históricas, ensinadas por uma práxis pedagógica, que refletia, inicialmente, as experiências concretas dos seus alunos-trabalhadores. Ou seja, a competência se constitui por meio da técnica, da metodologia e do social. Para esse autor, o modelo de competência deve buscar a formação transformativa do profissional, que se constituirá mediante uma nova concepção político-pedagógica.

Cabe-nos, então, a tarefa de definir competências não somente como necessidade crescente dos novos conceitos de produção, especialmente nos serviços tecnicamente sofisticados, mas também na perspectiva da formação do sujeito: implicando a reflexão sobre as principais categorias de um conceito dialético de competência, trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade. Assim entendemos a dimensão integral-universal de um conceito de competência. (MARKERT, 2004, p.154).

Para esse autor, com as novas formas de flexibilização do trabalho, tem-se como consequência uma atuação mais subjetiva, em que ser competente é ser criativo, é ser autônomo,

é ter atitude. De certa forma, isso contribui para que o trabalhador se desenvolva mais, tendo maior “liberdade” de atuação e, assim, nesse sistema, é possível a formação integral do indivíduo, dependendo da política pedagógica da educação do trabalhador. Dessa forma, para esse autor, o modelo de competência deve colaborar para a formação do profissional transformativo mediante uma nova concepção político-pedagógica.

Esta é uma concepção diferente daquela de outros autores como Antunes, (2002) e Mészáros, (2005), que acreditam que a formação do indivíduo integral, omnilateral, dar-se-á para além de uma sociedade capitalista de produção, ou seja, a emancipação real do trabalhador se dará para além do modelo capitalista de produção e não somente na educação do profissional transformativo no modelo capitalista.

Contudo, percebe-se que tanto na formulação dos programas voltados para a reforma educacional, como no que tange à competência técnica, o conceito de competência pode variar de acordo com a abordagem epistemológica que o constitui. É evidente que, para os formuladores das políticas educacionais, há uma visão restrita de competência que somente busca atingir o mercado de trabalho do mundo empresarial, uma vez que este pressiona a educação para que ela assuma uma parcela de “responsabilidade” daquilo que o capital escamoteia. Já para os críticos das reformas educacionais, que afirmam que estas são voltadas para atingir os interesses de reestruturação do capital, o modelo de competências vai além da aprendizagem de técnicas e saberes voltados para a atuação no trabalho. Ele deve englobar valores que proporcionem a utilização das subjetividades para atender à coletividade com o propósito de desenvolver competências que busquem a visão crítica do indivíduo sobre a realidade vivida e sua prática cotidiana.

Nesse aspecto, procuraremos no capítulo seguinte, abordar o impacto que as transformações no mundo do trabalho exercem sobre a Educação Profissional, verificando o que aborda a LDB 9.394/96 sobre essa modalidade de ensino, além de levantar a influência que as políticas de reajuste ou de controle sociometabólico exercem sobre as políticas sociais no Brasil, na criação de programas e projetos do Ministério do Trabalho.

Capítulo II

AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A adequada compreensão do caráter e finalidades da educação profissional remete ao exame das influências oriundas dos processos dominantes no mundo do trabalho, em especial aqueles decorrentes da reestruturação produtiva e da globalização, além daquelas oriundas da história e da cultura individual e coletiva. (BELLONI, 2001, p.30).

2.1 O desenvolvimento do capital e o impacto do modelo sociometabólico na sociedade e nas políticas sociais

A relação entre trabalho e educação sempre esteve atrelada às transformações históricas na sociedade, provocadas por questões políticas, sociais e/ou econômicas. As transformações no mundo do trabalho provocaram reações de adaptação e reorganização nos modos e nos meios de produção, assim como na relação entre as pessoas. A formação do trabalhador sofreu um forte impacto dessas novas tendências e reproduziu os ideários do modelo capitalista, que tem como alicerce a exploração, o fetichismo da mercadoria e o trabalho alienado, amparados pelo ideal de liberdade, igualdade e propriedade.

As sociedades são produzidas, estruturadas, conformadas e transformadas por processos historicamente definidos de luta de classes. Na medida em que, na sociedade, os meios de produção estão sob o controle e em poder daqueles que não o produzem, estes podem organizar a produção e apropriar-se da mais-valia. Em busca da apropriação da mais-valia, o capital transforma todos os bens e serviços em mercadorias, formando uma conscientização social voltada para a produção e o consumo.

Para atingir esse objetivo, a burguesia procura por meio da intervenção de mecanismos ideológicos, como a família, a educação, a religião, a mídia etc, e mediante a intervenção do Estado, sua reorganização e expansão. O papel do Estado emerge como meio no qual a estrutura

contraditória do capital não consegue lidar com algumas funções sociais necessárias ao desenvolvimento das forças produtivas, mas incompatíveis com a lógica do capital.

Em torno desse emaranhado em busca da concentração de mais-valia, o capital se organiza para sua acumulação. A acumulação do capital, por sua vez, é um processo que tem vínculo com a crise do sistema capitalista, à medida que, para buscar a acumulação, o capital eleva sua composição orgânica, e aquela aumenta com o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

O desenvolvimento do modo de produção capitalista está intrinsecamente associado ao efeito combinado de três fenômenos, que são: a concorrência capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas e a predisposição do capitalista em economizar a maior quantidade possível de capital variável, substituindo-o por capital constante.⁸

Em meados de 1970, definiu-se a chamada crise estrutural do capital que, por sua vez, marcou uma crise do Estado-nação. Esse período caracterizou-se por fenômenos instigados pela diminuição dos valores e das instituições sociais, assim como a “crise do trabalho”, como

⁸ A busca por capital constante, no entanto, gera, a esse capital, uma desestruturação em seu sistema, pois quanto mais se investe em capital constante, maior a produção, originando, assim, uma crise de superprodução, que desencadeia um processo de desequilíbrio entre a produção e o consumo, retratando que o capitalismo gera contradições para ele mesmo. Dessa forma, para superar a crise de superprodução, o capital procura, pela destruição das atuais forças produtivas do aumento da exploração dos antigos mercados e a conquista de novos mercados, procurando restabelecer dessa forma as condições de sua valorização. Esse momento foi caracterizado pela crise geral do capital, em meados do século XIX, havendo uma crise de crescimento e de expansão da lógica do capital, que marca, em seu final, o período de transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista. Esse momento foi caracterizado pela crise geral do capital, em meados do século XIX, havendo uma crise de crescimento e de expansão da lógica do capital, que marca, em seu final, o período de transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista. No século XX, com a chegada do capitalismo imperialista, inaugura-se a época das crises orgânicas. A crise orgânica abre um período de intensa luta de classes e de revolução social, a exemplificar as guerras mundiais. Segundo Alves (2007), a crise do capital assume caráter orgânico, não apenas pela lei geral da produção capitalista, mas pelo aumento da composição orgânica do capital. A crise orgânica do capital explicita os paradoxos e as contradições inerentes à lógica do capital. Essa lógica se constitui em uma dinâmica cíclica. Para ele, é parte da natureza da economia capitalista como sistema mundial produtor de mercadorias ter crises cíclicas, com períodos de crescimento seguidos por períodos de recessão, crises que podem ser locais ou gerais, sincrônicas ou assincrônicas, etc. O autor ainda define que a dinâmica cíclica é sobredeterminada pela natureza da crise geral. O que denota o surgimento da crise orgânica do capital e altera, mas não suprime a dinâmica cíclica do capital. Para enfrentar a dinâmica cíclica da economia capitalista, surgem instrumentos de política econômica como o Keynesianismo, que, a partir da década de 30 do século passado, significaria maior intervenção do Estado na economia de mercado, por intermédio de políticas anti-cíclicas, de política monetária e fiscal, pelas quais se buscam regular o ciclo da economia capitalista, impedindo grandes depressões. Dentre as políticas anti-cíclicas, está a criação de instituições transnacionais, que procuram o controle da dinâmica cíclica do capital, a exemplificar, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Buscar em *Teoria das Crises do Capital* em: Alves, G. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2ª ed. Maringá-PR:Práxis, 2007, e Mello, A. F. **Capitalismo e Mundialização em Marx**, São Paulo:Perspectiva, 2000.

atividade social identitária de classe que teria sua característica mais vigente pela precarização desse trabalho e pela desqualificação do trabalhador.

Para Alves (2007) a crise orgânica aparece, nos dias de hoje, como crise estrutural do capital, instaurada em um novo sócio-metabolismo da barbárie. Esse sócio-metabolismo é desenvolvido na fase hipertardia do capital, tendo características específicas, que se diferenciam de outras etapas do desenvolvimento capitalista.

Essas características estão relacionadas com novas categorias e o que podemos chamar de elementos residuais do sócio metabolismo da barbárie, que vão surgindo e se intensificando, no interior de uma política neoliberal e de um processo de reestruturação do capital. Categorias como a proletarianização da vida social, a empregabilidade e o empreendedorismo, a individualização social etc e resíduos como a precarização do trabalho e “desqualificação profissional”.

Desde o início da crise estrutural do capital desencadeada a partir nos anos 70 do século passado, intensifica o sistema mundial do capital, que vem provocando o surgimento de novos fenômenos sociais que atingem toda sociedade, em suas instâncias produtivas e sócio-reprodutivas.

Para Mészáros (2002) o modelo de controle sociometabólico busca lidar com as contradições que se intensificam, por meio da ativação de seus limites absolutos para buscar equacionar as crises estruturais.

A ativação desses limites denuncia a barbárie social, marcada por guerras, disputa de poder político e econômico, por genocídios, em que se tem em discurso que o fim justifica os meios.

O capital não pode funcionar sem fazer respeitar com maior firmeza do que nunca (até de maneira autoritária, se preciso for) as premissas e os antagonismos estruturais de sua prática. Não fosse por isso, a avaliação racional dos riscos históricos que se apresentam para as condições da própria sobrevivência humana seria de grande ajuda para fazer a balança pender em favor das mudanças necessárias. (MÉSZÁROS, 2002, p.217).

No período de crise estrutural, o sócio metabolismo da barbárie é um movimento que se amplia numa dimensão de reprodução social, isto é, a barbárie social manifesta-se como modo de

controle sócio-metabólico que se reproduz por meio das instâncias sociais, instituições governamentais, política transnacional, dentre outros.

Isso pode ser percebido nas grandes guerras e, mais recentemente, no caso da África, com as guerras civis entre tribos rivais e o papel da política externa na manutenção e na viabilização desses confrontos. Além disso, há a questão da disputa e da aliança entre as grandes indústrias farmacêuticas, que também na África, realizam testes de medicamentos em pessoas, com a aparência de que são doações a uma população precária com a realização de políticas sociais, que tratam seres humanos como perfeitas cobaias. Mais ainda, a luta desleal das patentes desses medicamentos. E como esquecer da Amazônia “mundial” o pulmão do mundo que não é do Brasil, mas do capital? E como não pensar na precarização do trabalho e do trabalhador na condição de sujeito social, que luta pela subsistência?

Deve-se perceber que o sócio-metabolismo da barbárie, caracteriza-se por uma lógica formulada na criação de valores-fetichismo (Alves, 2007), isto é, o que, por muitas vezes, era visto como exploração, perda de direitos, passa, por exemplo, a ser aceito e até mesmo defendido. Além disso, surgem novas utopias mercadológicas e criam-se distintas expectativas de trabalho e de vida, rebuscadas por artifícios que soam, a todo o momento, como a empregabilidade, o empreendedorismo, a competência, que se tornam senso comum no meio empresarial.

Para Alves (2007) a barbárie social ocorre na degradação espiritual das massas proletárias, havendo, assim, a captura da subjetividade do trabalho vivo. Ainda para esse autor, o sócio-metabolismo da barbárie sustenta-se em alguns pilares, mediante novas formas de pagamento criadas pelas organizações, pelas equipes de trabalho, pelo medo do desemprego e pelas inovações gerenciais, que ocorrem nas empresas com os assalariados.

As novas formas de pagamento se expressam por meio de bonificações por tempo de serviço na mesma empresa, bonificações e premiações por produtividade e por promoção de cargo ou função, formas pelas quais o capital se utiliza da subjetividade do trabalhador para se manter em busca da produtividade.

As equipes de trabalho são outra forma de que o sistema de acumulação do capital se apropria como forma do próprio trabalhador cobrar-se e supervisionar outros trabalhadores.

O medo do desemprego é uma das formas mais críticas de apropriação da subjetividade do trabalhador, pois este se sente obrigado a atender a todo o *script* e aceitar as diferentes formas

de exploração de sua força de trabalho, com o medo da perda do emprego, renunciando, em muitos casos, a direitos sociais e trabalhistas, para não ir de embate com a organização.

As inovações geracionais constituem-se como forma do capital de substituir a força de trabalho por outra menos crítica ou reivindicativa ou, na verdade, a substituição por uma geração já alienada e embutida nos ideários de reestruturação do capital, que não vivenciou a luta de classes por direitos e que não experienciou a resistência de classe. Esses foram formados pelo bojo da ideologia de acumulação flexível da produção e das novas formas de execução do trabalho. Na captura da subjetividade da nova força de trabalho, acrescentamos, nesse aspecto, ainda, a contratação de jovens recém-formados para exercer funções que não exigem maior conhecimento específico ou intelectualizado e a subcontratação de jovens por meio do programa de primeiro emprego, que gera uma redução ampla nos gastos com a força de trabalho.

A captura da subjetividade do trabalhador é um resquício do modelo sócio metabólico atual, que se manifesta na objetividade da produção (modelo de acumulação flexível) e na subjetividade do trabalhador, pois o aspecto essencial para o processo de acumulação do capital se expressa nas suas formas organizacionais e institucionais e na captura da subjetividade do trabalho pela lógica sistêmica do capital. As consequências da subversão da subjetividade humana pela lógica do capital podem vir a produzir as doenças psicossomáticas que atingem os trabalhadores, sendo bem comuns nessa sociedade, como o estresse, a depressão, a síndrome do pânico.

A barbárie social, nos dias atuais, se expressa como se fosse algo banal, parte da vida constituída no ideário capitalista. As atrocidades, a alienação que se dá tanto no trabalho vivo como no trabalho morto, a precarização social pela qual o controle do trabalho não se dá somente pelas organizações, mas pelo próprio trabalhador dentro e fora do seu âmbito de trabalho, são vistas com certa “naturalidade” em um darwinismo social. A manipulação social é elemento estrutural na produção social do capital.

É nesse modelo sociometabólico que está o engajamento de leis, políticas e programas que buscam, exclusivamente, a manutenção desse sistema, que é expresso por meio da lógica destrutiva do capital, sendo sentido nos países “em desenvolvimento” mediante políticas sociais que buscam “equacionar” o problema da pobreza. A pobreza é vista de duas formas pelo capital: a primeira, como decorrente de um processo histórico de exclusão e discriminação social e que,

por isso, a esses grupos desfavorecidos devem-se oferecer políticas compensatórias; a segunda se dá no âmbito do ideário de individualidade, na “incapacidade” do indivíduo de sair do estado de pobreza e, assim, investem-se em políticas de formação de mão de obra, conhecidas por políticas de expansão da formação do trabalhador. Desse modo, o capital intensifica, nos países em “desenvolvimento”, políticas públicas, voltadas para a formação e “redução da desigualdade social”, não demonstrando que as questões sociais estão presentes no processo histórico da luta de classes desde a origem do sistema capitalista de produção. Portanto, no sistema sociometabólico do capital, sempre haverá política pública e sempre haverá pobreza, pois esta é resíduo da sustentação sistêmica do capital. Deve-se não somente compreender o “ser-aí” do sistema do capital, mas o “ainda-não ser” (Alves, 2007).

Na visão de Offe (1984) as políticas sociais surgem como uma forma do Estado tentar resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado, em trabalho assalariado. Nesse intento, com o avanço da industrialização, há um processo de proletarização passiva, que marca para o autor, a destruição das formas de trabalho e de subsistência, pois mediante a mendicância da maior parte da população, há como consequência, um processo de proletarização ativa, em que o trabalhador passa a oferecer sua força de trabalho nos mercados de trabalho. Assim ela se torna mercadoria, mas diferentemente de formas mais feiticizadas de mercadoria, a força de trabalho é uma mercadoria cuja existência não se fundamenta em expectativas estratégicas de sua possibilidade de venda.

Com isso, o papel das políticas sociais, unicamente associado ao objetivo de “integração” da força de trabalho ao trabalho assalariado e explorado, se concretiza pela expansão do sistema capitalista, que vem apontando processos de desorganização e mobilização de força de trabalho e que tem o efeito de destruir, em maior ou menor medida, as condições de utilização dessa força.

Como meio de manutenção e atração da força de trabalho para o trabalho assalariado, as políticas sociais, conhecidas também por políticas públicas, são formas de equacionar a proletarização ativa da força de trabalho e sua socialização segundo o modelo de mercadoria. Essas políticas para o capital são meramente a atuação do Estado de forma restrita, com o intuito de buscar o controle dos conflitos sociais. As atividades estatais que devem ser incluídas no conceito de política social estão diretamente relacionadas com a orientação funcional em relação ao problema estrutural objetivo do capital. Nesse intuito, o capital, por intermédio das ações do

Estado, não oferece políticas sociais nas prestações de serviços, sem ter por finalidade atingir as funções provocadas por sua ordem estrutural.

Além disso, os “homens de negócios” criam por meio dessas políticas sociais, medidas institucionais especiais, que procuram abarcar o contingente de população que não se encontra como trabalhador assalariado, pois, para sustentar seu sistema, nem todos os membros da sociedade podem funcionar como trabalhadores assalariados. Assim, é constituída uma dependência contingencial externa ao mercado formal de trabalho, registrada por muito tempo pelas donas de casa e estudantes, que hoje, com o aparecimento do mercado informal, refere-se a trabalhadores autônomos, domiciliares, terceirizados.

Ainda para Offe (1984), uma política social é um conjunto de relações e estratégias politicamente organizadas que produzem continuamente a transformação do proprietário de força de trabalho, em trabalhador assalariado, na medida em que participam da solução de problemas estruturais.

Os problemas estruturais criados pelo capital se delineiam em:

- Integração da força de trabalho no mercado de trabalho;
- Institucionalização das esferas existenciais e dos riscos vitais não “integráveis” na relação de trabalho assalariado;
- Regulamentação quantitativa da relação entre oferta e demanda no mercado de trabalho. (OFFE, 1984, p.24).

Nesse intento, deve-se perceber que a exigência por políticas sociais pela classe trabalhadora, não alcança outra coisa se não, forçar o capital a adotar medidas que correspondam aos interesses de equilíbrio estrutural do próprio capital, em que se tornariam necessárias, para assegurar uma modernização ampla das relações de exploração. Segundo Offe (1984), os desenvolvimentos e inovações da política social do Estado, não podem ser conceitualizados como as causas concretas de estados societários ou de mudanças definidas, mas meramente como condições iniciais desencadeadoras de interações conflitivas, sobre cujo resultado, decidem relações de poder estruturais e constelações de interesses, ficando em aberto, portanto, os seus resultados ou apresentando-se como ambivalentes.

Assim, pensar nas políticas sociais, como forma de melhorar as condições desumanas da população – sendo que o Estado ou seus representantes se julgam os solucionadores dos

problemas societários –, é não ver com afincos, que a criação de políticas sociais é uma forma do capital procurar se estabilizar mediante suas crises cíclicas com o auxílio das atuações do Estado.

Dessa maneira, os programas criados por meio das políticas públicas governamentais, que procuram, a exemplificar, a erradicação da pobreza, melhores condições habitacionais e de saneamento básico, o crescimento financeiro, a formação contínua do trabalhador, e assim por diante, na verdade buscam equacionar um problema estrutural, a fim de que continue gerando alienação na classe trabalhadora.

Para Belloni (2001) uma política pública desempenha papéis distintos, dependendo do setor/ grupo social e da relação que estabelece com as demais políticas.

Na atualidade, com ações intermediadas pelo Banco Mundial, as políticas sociais são uma forma de o capital tentar se estabilizar no contexto antagônico de investimento em políticas de “subsistência” e crescente desemprego estrutural, miséria e fome, escamoteando seus interesses de acumulação pela exploração intensificada do trabalho.

Essas políticas sociais são delineadas por Coraggio (2003) como forma para :

- Dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano, tendo como bandeira o investimento dos recursos públicos “nas pessoas”, garantindo o acesso à educação, saúde, alimentação, saneamento e habitação, bem como as condições para aumentar a expectativa de vida e para alcançar uma distribuição mais equitativa das oportunidades;
- Compensar conjunturalmente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização. As políticas sociais, nessa linha, são complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural;
- Instrumentalizar a política econômica, cujo principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o, ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal, introjetando, também, nas funções públicas os valores e critérios do mercado.

As políticas estão alinhadas com o ideário de igualdade e a competitividade entre indivíduos, sociedades e setores sociais, procurando atender a esses objetivos na América Latina, por meio de reformas culturais e institucionais que atendam às exigências do mercado. “As novas políticas sociais se caracterizam pela expressão ‘para todos’: saúde, água, saneamento e educação para todos. Mas não incluem empregos nem, portanto, renda para todos.” (CORAGGIO, 2003, p.87).

Assim, as políticas sociais atingem os âmbitos de políticas compensatórias Ou também chamadas de políticas de focalização e de expansão.

Para Belloni (2001) o governo cria políticas básicas, que são executadas mediante políticas setoriais, isto é, os objetivos das políticas básicas são o que define as políticas setoriais. Para a autora, de acordo com o plano nacional de educação profissional (PNEP), uma política pública na área social pode ser:

- Congruente: com a política econômica básica;
- Complementar: ao fornecer elementos reforçadores de seus objetivos e metas principais;
- Reparadora/Compensatória: tem por objetivo atenuar os danos e consequências nefastas das políticas básicas.

Ainda para Belloni (2001) o que define o âmbito da educação profissional, ou o papel da qualificação profissional, é que tipo de política básica foi definida pelo governo. Assim, se a política básica tiver caráter excludente, vai provocar desemprego em massa, e o papel da qualificação profissional vai estar aliado a uma política compensatória ou reparadora, não tendo atuação na efetividade social. Por outro lado, se a política básica for inclusiva, que se volta para a geração de emprego e renda, o papel da qualificação aparecerá como complementar à ação da política básica, visando contribuir para a consecução dos objetivos globais, que vão ao encontro de novas ações e na fomentação de políticas sociais.

Na visão de Soares (2002) a aplicação de políticas públicas é uma forma do capital de buscar o ajuste estrutural, tendo para os países periféricos ao eixo fundador do neoliberalismo ou para aqueles em desenvolvimento consequências como:

- Assalariados em situação de “nova” pobreza;
- Altas taxas de desemprego;
- A perda da importância relativa do assalariamento em contraposição à produção independente, e a redução na proporção de trabalhadores, vinculadas à Previdência Social.

As políticas de ajuste estrutural somente provocam avanços em alguns países e, em outros, como é o caso do Brasil, provocam retrocesso, visualizados na periferização da pobreza como localização periférica dos pobres nas grandes metrópoles e na precarização da redução de

trabalhadores contribuintes da Previdência Social, já que grande parcela desses trabalhadores se encontra no mercado informal.

Na sociedade brasileira percebe-se que, com a expansão da política neoliberal, a partir da década de 1990, houve um aumento na demanda por benefícios e serviços sociais. Entretanto, com as medidas de ajuste estrutural, há um corte feito pelo Estado nos gastos com políticas sociais, mas um aumento por parte da sociedade civil pela responsabilização na veiculação dessas políticas. Essa contradição perdura porque os recursos públicos ainda continuam financiando a cobertura da grande maioria da população: de forma direta via serviços públicos ou de forma indireta via subsídios ou incentivos fiscais em favor do setor privado.

E como não pensar, nesse contexto, em programas como “Criança Esperança”, “Amigos da Escola”, que investem em projetos sociais ou em comunidades, mas que na verdade, são um atendimento à população carente, crianças, adolescentes e jovens em busca de formação profissional. Esses projetos são, ao final das contas, subsidiados indiretamente pelos incentivos fiscais do setor privado.

Percebe-se que o governo vigente⁹ se proclama como um governo cujas políticas públicas são voltadas para a formação de uma política básica inclusiva, tamanho o número de programas e projetos criados na área social, que se refletem no âmbito educacional, por meio da educação profissional e da qualificação, mas que é visto pela superfície dos fenômenos, já que a verdadeira inclusão não ocorre e que a qualidade dessa formação e qualificação profissional são questionáveis. Contudo, se aprofundarmos nossa compreensão, notaremos que as políticas públicas são criadas como forma compensatória, que escamoteiam os interesses de obtenção de lucro do capital, de exploração do trabalho, de utilização das subjetividades do trabalhador em favor próprio, na formação do homem unilateral, alienado; que escamoteia que o desemprego é consequência de um processo mais amplo, que é viável para o capital na consecução de sua reorganização ideológica; que a questão da empregabilidade só alimenta a esperança pelo emprego, que só faz aumentar o exército de reserva que, por sua vez, nem como reserva consegue se manter, pois, aqueles que se encontram no mercado também fazem parte desse exército, ora empregados ora não empregados.

⁹ Governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Sobre a questão do desemprego na América Latina perante essas políticas sociais, Soares (2002) aborda alguns fatores:

Outro conjunto de fatores que agrava as condições de emprego, tornando-as cada vez mais precárias são as chamadas políticas de “flexibilização”, por parte das empresas, facilitadas pelas reformas das leis trabalhistas em curso na maioria dos países latino-americanos. Essas políticas afetam a estabilidade no emprego, a extensão da jornada de trabalho, o regime de férias e, sobretudo, as remunerações (...) (SOARES, 2002, p.57).

Ainda nessa mesma linha, o papel da educação na qualificação e formação do trabalhador, como milagroso para a solução do problema do desemprego ou do estado de empregabilidade, ideários ao qual o capital, por meio do resgate da Teoria do Capital Humano, tenta explicar a situação de ajuste estrutural procura, na visão de Soares (2002), ao contrário dos que afirmam que a ausência de qualificação é a causadora do desemprego no Brasil, pode-se comprovar que a dita reestruturação da economia redundou na demissão do trabalhador qualificado, adulto, homem, relativamente mais bem remunerado, ainda que com menor escolaridade, resultando na contratação de jovens e mulheres em ocupações de baixa qualificação

Entende-se que as políticas educacionais são consideradas como mecanismos de inserção social. Entretanto, elas têm uma filtragem a qual somente reproduz as desigualdades sociais. Deve-se perceber, no âmbito mais geral, que as políticas públicas no Brasil estão em um contexto de um país dependente, cujas elites têm uma dependência com os países do eixo, ou seja, países do núcleo orgânico do capital. (ARRIGHI, 1997).

Assim, devido a essa dependência, o desenvolvimento do país também é dependente e, por isso, os países da América latina continuam em situação periférica, mesmo com a criação de políticas públicas que tenham por objetivo, em discurso, a ativação do desenvolvimento e a diminuição das desigualdades sociais.

A criação de políticas públicas voltadas para esse ideário, aliada à política econômica no Brasil pelo atual governo teve como meta, em seu primeiro mandato, a busca do atendimento à elite financeira e o combate à pobreza.

Para Soares (2002), os programas criados de combate a pobreza têm caráter emergencial e temporário, na tentativa de minimizar os efeitos da crise econômica e os processos de ajuste estrutural. No entanto, a autora denuncia que esses programas quando são introduzidos,

substituem políticas sociais mais abrangentes, sendo acompanhados pela mercantilização dos serviços e benefícios sociais.

Já no segundo mandato, a política econômica e a criação de políticas públicas se configuram na estabilização econômica. Assim, as políticas públicas estão voltadas para a diminuição do desemprego, atendendo ao princípio organizador do capital, que não é o atendimento às necessidades básicas, mas, sim, a produtividade. É necessário, contudo, considerar que a desigualdade social pode ser alterada pela condição de emprego e não por programas de sustentação como bolsa família, bolsa escola.

Entretanto na busca pela diminuição do desemprego, com políticas de investimento em novas frentes de trabalho, com o desenvolvimento das elites internas, de programas de formação do trabalhador, no que tange ao contexto social dos países do mundo, o Brasil têm um índice muito baixo comparado a outros países capitalistas desenvolvidos ou em desenvolvimento. Assim, a geração de emprego no Brasil é mínima. Por ser um país dependente, o crescimento econômico do país é limitado, se comparado aos outros países do mundo.

Soares (2002) denuncia que para a Unicef e o Consenso de Washington, as causas da pobreza nos países periféricos e em desenvolvimento estão relacionadas não somente à extrema distribuição desigual dos efeitos da crise econômica, mas às políticas de ajuste ortodoxas nos setores mais desfavorecidos, em estruturas assimétricas de distribuição de renda, debilidades da política social, entre outros fatores. Para a autora, ainda, aos problemas de distribuição da renda e de indigência, agrega-se uma nova pobreza, fruto explícito das novas políticas de ajuste para a América Latina.

Para Frigotto (2006), o Consenso de Washington consiste em um programa ultraconservador monetarista de ajuste mediante reformas que permitissem a desregulamentação da atividade econômica, privatização do patrimônio público e a abertura, sem restrições, das economias nacionais (periféricas e semiperiféricas) ao mercado e competição internacional. Apresenta-se como uma lista de medidas liberais de política econômica destinadas a orientar os governos de países em desenvolvimento e os organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial) no momento de avaliar os avanços em matéria de ortodoxia econômica dos países em desenvolvimento pelo FMI e BM. A lista contém dez temas de política econômica que são: disciplina orçamentária; mudanças nas prioridades do gasto público (de áreas

menos produtivas como a saúde, educação e infra-estruturas); liberalização financeira; reforma fiscal; liberalização comercial; busca e manutenção de modelos de câmbios competitivos; abertura para entrada de investimentos estrangeiros diretos; privatizações; garantia dos direitos de propriedade e desregulações.

Os países do eixo central capitalista (países de primeiro mundo) vendem uma idéia para os países em desenvolvimento, como o Brasil, de que todos possam viver em boa condição de desenvolvimento social, como se estivessem incluídos na ordem social capitalista. No entanto, o que se vê é que o mínimo de pessoas nesses países vive incluído nessa ordem e a maioria vive à margem, na imitação grosseira da ordem do capital. A maioria das pessoas vive do “piratismo” das grandes marcas, na rudimentação da utilização tecnológica, nas inviáveis prestações e empréstimos para a consecução do objeto de aquisição “fetichizada”. A sociedade brasileira é dependente de um mundo globalizado que somente reproduz as desigualdades sociais.

Denuncia-se que o mito do mercado vende o ideário de que o ajuste estrutural, nas bases econômicas, se assemelhe à modernidade dos países desenvolvidos, mas o que ocorre é a geração de uma nova pobreza.

Na visão de Franco (1998) diferentemente dos países de capitalismo avançado, o Brasil enfrenta o desafio de começar a reestruturação produtiva, pela “reestruturação social”. Para a autora a reestruturação social está relacionada com os problemas estruturais da sociedade brasileira (a fome, a questão da terra, o trabalho infantil, o desemprego). Essa reestruturação social se dá por meio das políticas neoliberais de ajuste econômico, que contraditoriamente, minimizam o poder do Estado na criação de políticas públicas sociais relacionadas à educação, saneamento e saúde.

Já nos países desenvolvidos, a reestruturação social tem outro significado em termos de recursos financeiros e política democrática. Há uma grande diferenciação do impacto das políticas de ajuste nos países desenvolvidos e nos países pobres.

(...) A proposta neoliberal é a de cortar ainda mais os gastos públicos, agravando a já iníqua situação de alocação de recursos para as políticas sociais. Essa perversa combinação vem gerando um círculo vicioso, cuja ruptura tem sido mascarada por propostas de “reformas” no âmbito social que nem sequer têm minimizado aquilo que se considera como “seqüelas transitórias” do ajuste. (SOARES, 2002, p.71).

Dessa forma, faz-se necessário pensar com mais afinco sobre a criação de programas, projetos, leis, decretos, procurando sair da superficialidade em que eles se apresentam, a fim de entender o contexto em que são criados e recriados, num processo de mundialização das formas de ação, de reorganização produtiva e ideológica do capital.

Voltar ao estudo dos programas e projetos criados, ou como forma de ajuste neoliberal, ou ajuste estrutural, ou medidas paliativas para problemas estruturais, é remetê-los à análise em várias instituições sociais, como educação, habitação, saneamento básico.

É no paradoxo da integração entre dois extremos, o analfabetismo de 20% da população economicamente ativa e o toyotismo como modelo produtivo, e no aprofundamento da crise do capitalismo com a exclusão dos mais pobres e “despreparados”, que a formação adquiriu visibilidade e relevância a partir do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso. (FRANCO, 1998, p.122).

É relevante nesse contexto, repensar o papel da educação nos programas que atendem tanto o grupo jovem, quanto os trabalhadores que estão à procura de qualificação profissional. O que tem caracterizado as ações das políticas sociais nos programas que envolvem a formação profissional na nova estruturação dos serviços sociais públicos é o papel da transferência da responsabilidade de nível federal para os níveis regionais, nos quais se consegue manter o mínimo de funcionamento, por haver menor parcela de arrecadação pública.

2.2 As contradições da Educação Profissional no Brasil.

A vinculação entre educação e trabalho sempre foi contraditória, marcada por relações de desigualdade.

Com o trabalho escravo até meados de 1888, os indivíduos que trabalhavam estavam proibidos de ter acesso e participação à educação formal, que deixou raízes de que o trabalho manual deveria ser algo evitado pelos que representavam a classe dominante brasileira.

Assim, a educação brasileira sempre registrou, em sua trajetória, o dualismo de escolas oferecidas para “ricos” e escolas para “pobres”, sendo que a educação para o trabalho profissional

é tarefa da escola para pobres e a educação geral (que prepara para outros níveis de ensino) é para ricos. (FONSECA, 1961 apud TUPPY, 2002, p.111).

Esse pensamento não está muito distante daquele da classe dominante do século XVII na Europa, em conformidade com o ponto de vista do capital da economia política da época. A esse modo, para Locke (1876 apud MÉSZARÓS, 2005), precursor do liberalismo moderno, criou-se o *Memorandum on the reform of the poor law*, com o intuito de ocupar o tempo “ocioso” dos filhos da classe trabalhadora com a instituição de oficinas (instituição correcional), onde passavam o tempo tendo uma “educação” com princípios para o trabalho e com princípios religiosos.

Os filhos das pessoas trabalhadoras são um corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidos na ociosidade, de forma que geralmente também se perde o que produziriam para a população até eles completarem doze ou catorze anos de idade. Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que, portanto humildemente propomos, é a de que, na acima mencionada lei a ser decretada, seja determinado, além disso, que se criem *escolas profissionalizantes* em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, entre *quatro e treze anos de idade...*devem ser *obrigados* a frequentar.(LOCKE, 1876 apud MÉSZARÓS, 2005, p.41).

Isso deixa clara, a distinção da Educação Profissional, que era voltada para a classe dominada, e o papel das escolas profissionalizantes, que é histórico em atender os filhos da classe trabalhadora.¹⁰

¹⁰ A dualidade do ensino na trajetória da educação brasileira sempre foi presente; baseada na discussão do público alvo da educação profissional e da educação mais “propedêutica”, se remeteu a debates e modificações nas leis educacionais, desde o Brasil república. O ensino profissional técnico, na primeira república, era organizado com o objetivo de atender às classes populares, dos “preferidos ou desfavorecidos da fortuna”, como foi disposto pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, como foi citado por Nagle, em Educação e Sociedade na Primeira República. Após 1930, com as políticas do governo de Getúlio Vargas, as escolas deveriam ter uma estrutura técnica que atendesse às classes menos favorecidas. O fascínio pelo progresso técnico provocou um entusiasmo pela formação profissional e pelas escolas que ofereciam o ensino técnico profissional, consequência do movimento pelo progresso, que era estritamente ideológico, com o intuito de forjar a situação atrasada em que o país vivia, se comparado com civilizações capitalistas, que estavam no auge da industrialização, o ideário de que o investimento na técnica geraria maior modernidade e, portanto, maior produtividade. Em 1942 as Leis Orgânicas, facilitaram a criação do sistema “S” de ensino, voltada para a formação de mão-de-obra qualificada. As leis orgânicas marcaram a incorporação da dimensão formativa para o trabalho na organização escolar, em que se demonstra a separação entre a educação profissional (para classe trabalhadora) e o ensino das ciências e humanidades (para a classe mais abastada). Nesse momento, foi que se consolidou o apelo pela educação para o trabalho, disputa que abarcava a classe média e fundamentava a hegemonia da elite industrial. Num movimento de criar uma forma de “diminuir” as desigualdades, o governo criou a Lei 5.692/71, a qual registrava a Educação Profissional obrigatória para todos os estudantes. Seu lema: “Profissão para todos”, em que o aluno tinha, em sua grade curricular, a formação técnica chamada de formação específica quanto à educação geral, sendo, predominantemente, no antigo segundo grau, como habilitação para o trabalho. O governo por meio dessa lei que se

Belloni (2001) ao discutir a educação profissional argumenta que dois enfoques têm predominado historicamente: um pragmático, utilitarista, em que a educação deve adequar-se às necessidades da estrutura ocupacional – visão economicista – formadora de mão de obra para uma determinada profissão ou ocupação definida pelo mercado de trabalho. O segundo enfoque se pauta na concepção de sociedade voltada para a justiça e igualdade, que procura formular uma proposta pedagógica que trate articuladamente os setores envolvidos, ou seja, os trabalhadores, o processo formativo e os requisitos atuais de organização do trabalho e da produção.

Quanto à organização do trabalho e da produção, essa manifestação em procurar objetivar a educação escolar para a atuação do indivíduo no mundo do trabalho, permeia a atual conjuntura política e social no país, e tem grandes reflexos na Educação Profissional, demonstrando, sempre, o atrelamento das finalidades do ensino ao modelo de produção e aos valores sociais.

Com as transformações no mundo do trabalho perante o processo de reestruturação produtiva e, mais ainda, com a expansão das tecnologias de comunicação e informação, a Educação Profissional sofreu um grande impacto, pois as indústrias e empresas passam a exigir das instituições que abrangem a Educação Profissional não somente os saberes técnicos, mas de gestão de recursos produtivos (Máquinas, matérias) e recursos subjetivos (informações). Assim, exigiram a associação entre modernização física e a participação de agentes do processo. (MTb, 1996).

As empresas exigem confiar as novas máquinas a profissionais “competentes” para trabalhar com elas, procurando buscar qualificar seus profissionais para que tenham uma aprendizagem contínua; até para os trabalhadores terceirizados é exigido que operem com qualidade e produtividade. Isso é decorrente da mudança no modelo produtivo que se assemelha

concretizou como a reforma do 2º grau, somente manifestou a intenção aparentemente de criar condições de igualdade para a população, justamente num momento de repressão e desigualdade marcado pela ditadura militar. A reforma da Lei 5.692/71 fomentou o contrário do que se pretendia como discurso. Para Tuppy (2002), a Lei 5.692/71 reafirmou ainda mais o “*apartheid*” entre escolas para ricos e para pobres. Com muitos protestos encadeados pela classe média em relação à formação para a habilitação para o trabalho, surgiu a Lei 7.044 de 1982, que acabou com a obrigatoriedade da escola regular em formar para a profissionalização, tendo, em sua estrutura textual, a mudança de “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”. Somente livrou as escolas particulares de uma missão desconectada de seu objetivo final, a preparação do aluno cliente para a inserção no Ensino Superior. A Lei 7.044 teve em discurso a justificativa de que a “qualificação para o trabalho” prepara o educando para o exercício de uma ocupação específica, geralmente, constante dos cadastros de ocupação e “preparação para o trabalho”, busca formar o educando para o exercício do trabalho. A preparação para o trabalho busca preparar o educando para o mundo do trabalho e não para um posto de trabalho específico. Essa afirmação aparece também na LDB 9.394/96, em que dispõe, no Título I (Da Educação), Art.1º, parágrafo segundo, “*A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*”.

ao hibridismo do modelo taylorista-fordista com características do modelo de acumulação flexível.

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, mediadas 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 evidenciar uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais. (DOCUMENTA (456) Brasília, Set 1999. Parecer Homologado).

Dessa forma, há uma corrida por esses trabalhadores por qualificação para se adequarem aos padrões de competitividade que as empresas exigem. Surge, assim, um novo perfil de qualificação profissional, que não somente busca o domínio de habilidades motoras e sólida base tecnológica, mas habilidades de gestão, atitude e criatividade, ou seja, não somente o “aprender a fazer”, mas o “aprender a conhecer”, “aprender a conviver” e o “aprender a aprender”, que são os pilares da UNESCO sobre a educação para o século XXI. Se, por um lado, a consecução desses saberes propiciou, aparentemente, maior comunicação e mobilidade no trabalho para os trabalhadores, já que estes seguem *scripts* e metas, por outro, o capital se apropria desses saberes em benefício próprio, estimulando cada vez mais a competitividade e a utilização da subjetividade para alcançar suas metas de maior produtividade.

Os pilares da UNESCO, para o século XXI, também geram, na escola, uma corrida por novas correntes pedagógicas, metodologias mirabolantes, utilização de novas tecnologias na prática escolar e a capacitação profissional. Nesse movimento, é percebido que há um esvaziamento do papel da escola na formação do ser humano. A escola se torna mercadoria em que o aluno é o cliente, que compra a mercadoria mais fetichizada, que vende a ideologia mais próxima ao que o mercado pede.

Nesse sentido, baseado nos pilares da UNESCO e na visão do empresariado, o novo perfil de trabalhador valoriza traços, como participação e iniciativa e, da empresa, exige-se a garantia de um trabalhador competente, passando-se a investir na qualificação do trabalhador, na educação básica e profissional, para atender ao processo de inovação tecnológica e

organizacional, procurando “compensar” as deficiências de escolaridade básica do trabalhador. Busca-se atender a um novo perfil de competências no mercado de trabalho. (BRASIL, Ministério do Trabalho).

Os autores vinculados à visão do empresariado acreditam que para este período as instituições de educação profissional ou de educação geral não estejam preparadas para atender ao mercado de trabalho. Elas, que estavam acostumadas a formarem os trabalhadores para o emprego estável, sentem dificuldade em formá-los agora para a polivalência. Nesse contexto, para o governo e para o Ministério do Trabalho, faz-se necessário que se busque a formação do trabalhador produtivo, marcada pela modernização das relações de trabalho e pela implementação de políticas públicas de trabalho e geração de renda.

Na verdade, a preparação para a formação do trabalhador polivalente somente escamoteia o objetivo do capital de buscar equacionar o problema da crise estrutural, tendo como uma das formas a reestruturação do processo produtivo. Assim, apropria-se da maior exploração do trabalhador para a geração de lucro.

Para o Ministério do Trabalho, a Educação Profissional deve assumir um caráter complementar à educação básica, com o objetivo de não medir esforços para elevar os níveis de escolaridade de jovens e adultos, garantindo oportunidades de qualificação profissional para a população economicamente ativa. Em segmento à Educação Básica, a Educação Profissional deve ser ministrada em bases contínuas, incluindo alternativas de aprendizagem, qualificação, requalificação, especialização de trabalhadores e serviços de assessoria ao setor produtivo.

A esse modo, para a Educação Profissional, se propõe:

- A articulação e fortalecimento de uma rede nacional de Educação Profissional;
- Sistema de certificação ocupacional de competências profissionais (para garantir a demanda do setor produtivo);
- Implantação de uma rede nacional para a formação de formadores (mobilizada pelas agências de fomento para garantir o corpo técnico-docente);
- Reforma do Ensino Médio (criação do PROEP-Programa de Expansão da Educação Profissional). (BRASIL, Ministério do Trabalho).

Em se tratando da Rede Nacional de Educação Profissional (REP), esta será constituída por:

- Sistema de ensino técnico federal, estadual e municipal;

- Sistema “S”;
- Universidades públicas e privadas que oferecem extensão à comunidade;
- Escolas e fundações mantidas por grupos empresariais;
- Organizações não governamentais;
- Ensino profissional livre.

Além disso, o Ministério do Trabalho define que a Educação Profissional deve atender à população economicamente ativa, por meio de uma gestão democrática, financiada por recursos públicos, buscando o progressivo autofinanciamento das atividades.

Nesse caso, percebe-se, de forma clara, que a expansão da Educação Profissional, nos âmbitos já sinalizados acima, vai partir do financiamento público, entretanto com o intuito de, posterior e progressivamente, chegar ao autofinanciamento, uma vez que a participação da sociedade civil e do empresariado está cada vez mais presente na educação. Num processo de análise mais ampla, a política de educação profissional nada mais é de que a consequência de um processo político de descentralização do poder público quanto ao financiamento da educação.

Outro fator que merece ser problematizado é em relação à política que se faz para desenvolvimento de competências que devem ser desenvolvidas no âmbito da Educação Profissional e da educação geral, associando a aquisição dessas competências ao estado de empregabilidade. O documento FAT, CODEFAT, MTb e SEFOR, (1996) procura definir que o desenvolvimento de habilidades específicas, básicas e de gestão gera, conseqüentemente, um maior estado de empregabilidade ao próprio trabalhador. Assim, a educação geral e a educação profissional servem como papel de melhor direção das condições de empregabilidade do trabalhador. Entretanto, no estado de empregabilidade, assim como no de empreendedor, é funcional a lógica rotativa do capital e não garante sucesso no novo negócio e nem o emprego.

Ademais, quando a política de qualificação proclama o desenvolvimento de competências, sendo essas constituídas por habilidades de gestão específica e básica, deixa claro que ter maior nível de escolaridade não é garantia de ter habilidades básicas para o desenvolvimento de alguns raciocínios mais complexos (FAT, CODEFAT, Mtb e SEFOR, 1996). Isso se torna contraditório às políticas de qualificação do trabalhador regentes no período de 2003 a 2007 e às diretrizes sobre a educação na LDB 9.394/96 e à visão do empresariado. Essa visão é dominante para os países signatários do pacto da “educação para todos”, pois se proclama a Educação Básica para

todos e maior nível de escolaridade ao trabalhador, pois geraria maior produtividade, mas que não servem como “desenvolvimento de raciocínios mais complexos” essenciais para o aumento da produtividade.

A esse respeito, Denise Asnis, responsável pela área de recursos humanos e educação corporativa da Natura, em entrevista a revista Exame, relata:

(...) as empresas precisam de trabalhadores que pensem e interpretem o que lêem e vêem (...) mesmo com cursos ruins frequentar uma universidade ajuda o operário a ter experiência de vida, de relacionamento e estar num ambiente de discussão, o que já é alguma coisa. (...) É preciso encontrar, em meio à multidão de trabalhadores com formação precária lançados no mercado a cada ano, aqueles com potencial para encaixar-se nos padrões atuais. Note bem: com potencial. São raros os profissionais que já vêm prontos, o que força as empresas a investir o dinheiro do acionista em treinamento e bolsas universitárias. (REVISTA exame, 2007, p.91).

A exigência por maior nível de escolaridade também é contraditória no que se refere à qualidade da educação que é oferecida, porque se investe em oferecer oportunidade do trabalhador alcançar maior nível de escolaridade, mas este é desprovido de uma educação universal, que realmente lhe proporcione uma formação para a vida. Além disso, exige-se maior tempo na Educação Básica, para que dê condições para que o trabalhador construa suas novas competências, mas esse tipo de educação perde seu papel de formação integral do ser humano e também não consegue sustentar a obrigação de formar trabalhadores e futuros profissionais para o mercado de trabalho.

O capital, por meio do empresariado, tem o discurso de formar uma sociedade democrática, em que o indivíduo se desenvolva digno de direitos e deveres de cidadão, justificando, assim, a criação da “cultura do senso comum”, que se dará por meio da educação básica ao procurar atenuar uma ordem social, para estabelecer competências e habilidades que facilitem a organização do trabalho e evocar uma educação básica de qualidade. Nesse contexto, para Oliveira (2000), a Educação Básica ganha um papel de centralidade para a consecução dos objetivos do processo de reestruturação vinculando sua função operacional à formação do trabalhador.

Pensar na ampliação do ensino básico é perceber que esse pressuposto é decorrente da política neoliberal, que pretende atingir os interesses dos homens de negócios, pois a ampliação só faz gerar maior competitividade, fator crucial para a manutenção da estrutura capitalista.

A superação gradativa da concepção “taylorista-fordista” da organização do trabalho manufatureiro leva inevitavelmente à mudança da concepção de tarefa que deixa de requerer um aprendizado por assimilação de operações, às vezes repetitivas, e de acrescentamentos sem unidade orgânica de qualificação, para requerer formas mais abrangentes e organizadas de aprendizagem, em que o ato de pensar preside o ato de fazer. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2000, apud RUMMERT, 2000, p.83).

Na realidade dos avanços tecnológicos, o homem ainda é essencial ao processo produtivo, pois o capital objetiva a permanência do trabalho fragmentado e alienado pela manutenção da divisão do trabalho entre trabalho intelectual e manual. Trata-se de uma divisão entre os indivíduos que executam e os indivíduos que concebem o trabalho.

Nesse aspecto, é pela educação profissional que se percebe maior integração entre a educação no atendimento ao capitalismo, pois uma melhoria na educação do profissional já adulto gera maior e mais rápido retorno para o capital, no que diz respeito ao trabalho condicionado. O capital considera que a educação deve ser ampliada tanto para adultos como para os que estão em processo de construção. Para o adulto, as ações de educação são voltadas para a formação profissional e requalificação.

Dessa forma, a educação profissional mantém essa dualidade que é histórica: a educação propedêutica para aqueles que dominam e a educação profissionalizante para aqueles que são dominados. Neste caso, o incentivo à educação profissional, na atualidade, não se configura como um processo transformador, pois as relações dentro e fora do trabalho ainda são excludentes e estigmatizadas. Faz-se necessário pensar em uma educação para trabalhadores que objetive sua formação integral, que ele tenha acesso ao conhecimento técnico e intelectual em favor de si e da coletividade, na busca por uma sociedade igualitária, em que esse trabalhador se reconheça como sujeito histórico e social da transformação.

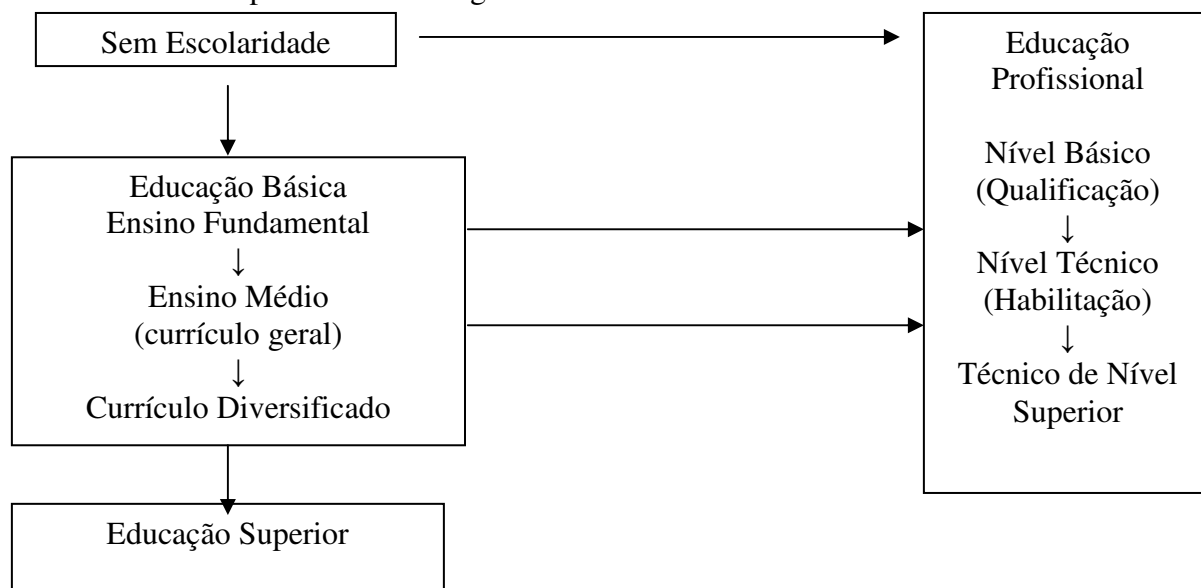
2.3 A Educação Profissional nos anos 90, frente à regulamentação legal.

A escolha por analisar essa LDB se constitui pelo período em que foi criada e promulgada, referente ao momento de expansão da política neoliberal no país e de mundialização

do capital. Como consequência de um processo de reforma da Educação Brasileira, a LDB 9.394/96 traz algumas modificações em sua estrutura textual. Desse modo, a Educação Profissional ganha um título específico “Da Educação Profissional” e é percebida sua maior ampliação.

A LDB situa a Educação Profissional como: “possibilidade ao aluno matriculado e egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como o trabalhador em geral” (Art.39), uma vez que a Educação Profissional poderá se dar nesses níveis de ensino e, dessa forma, no Ensino Superior, com os cursos de formação de tecnólogos. Assim, o sistema de Educação Profissional previsto na LDB se dá por meio de:

- **Cursos Básicos:** Por meio da informalidade, ou seja, modalidade de educação não formal, com duração variável, destinado a proporcionar ao trabalhador, em qualquer nível de escolaridade, a reprofissionalização, qualificação e atualização para o exercício de profissões demandadas pelo mercado, recebendo, ao final, certificados de qualificação profissional.
- **Cursos Técnicos:** Procuram a formação, habilitação e certificação de técnicos, destinados às pessoas que estão cursando ou que já tenham concluído o Ensino Médio.
- **Cursos Tecnológicos:** Cursos Superiores, que abrangem áreas especializadas conferindo ao aluno o diploma de tecnólogo.



Organograma 1. Estrutura do Sistema de Educação Profissional no Brasil
Fonte: PROEP RIO.

Ao se referir ao trabalhador em geral, a Educação Profissional se constitui por meio da informalidade na utilização dos conhecimentos tácitos dos trabalhadores, estes passíveis de ser certificados. Além disso, quanto à adoção de módulos e à certificação de competências trazidas do Decreto Federal 2.208/97, sobre a Educação Profissional, marca-se mais uma vez, o interesse do capital em certificar o conhecimento tácito do trabalhador, para atender ao objetivo de qualificar a população economicamente ativa, em curto espaço de tempo e com menos gasto. “Esses conhecimentos são avaliados, reconhecidos e certificados para fins de prosseguimento e de conclusão de estudos”.(Art.41). Assim,

Segundo Castro,

Os saberes tácitos seriam uma forma de conhecimento que, conquanto essencial à aquisição e ao desenvolvimento de tarefas qualificadas, é sempre apreendido através da experiência subjetiva, sendo muito difícil a sua transmissão através da modalidade da linguagem explícita e formalizada. (CASTRO, 1992 apud RAMOS, 2001, p.53).

Na visão de Donald Schön (2000 apud DUARTE, 2003, p.602), “o conhecimento tácito é reflexão na ação”. É o “conhecer-na-ação, é mais automático, rotineiro, espontâneo...” É o conhecimento cotidiano, não científico.

A diferença entre o conhecimento tácito e o saber escolar, é que o primeiro constitui-se na ação do indivíduo ao longo de sua trajetória e o segundo é um saber categorial, teórico, abstrato e racional. Ainda para Schön, o conhecimento tácito é:

Espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol (...) ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Tal como um aluno meu me dizia, falando de um aluno: “Ele sabe fazer trocos mas não sabe somar os números ...” (Schön, 2000 apud DUARTE, 2003, p.615).

As reformas educacionais apresentadas aliadas aos ideários neoliberais e os pós-modernistas parece, estar unidas na veneração da subjetividade (exploração do conhecimento tácito) imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Elas parecem buscar, por meio de suas políticas de qualificação, a apropriação do conhecimento tácito e o recuo da teoria, abrindo mais a vala que separa a formação teórica e técnica.

Nota-se que há uma apropriação dos “homens de negócios” sobre um conhecimento que é subjetivo a cada trabalhador, adquirido em torno de sua vida produtiva, isto é, utiliza-se um conhecimento que não é construído num sistema formal de ensino, como possibilidade de certificação (meio de qualificação profissional), podendo gerar, posteriormente, maior nível de escolaridade, que é objetivo no processo de mundialização, pois se tem em discurso que maior nível de escolaridade por parte dos trabalhadores gera maior produtividade, com a finalidade de atingir dados objetivos da política educacional e da estrutura de flexibilização de pessoal.

Para isso, os “homens de negócios” procuram ocupar a mente dos trabalhadores que, a partir do processo de flexibilização da produção e também das relações na empresa, como a utilização da criatividade, incorporação de elementos de coerção, tomada de decisão etc, tiveram certa “autonomia” de pensamento. Contudo, esse processo procura, imediatamente, exigir desse trabalhador uma qualificação dada num sistema formal, que possui uma visão positivista de ciência e de sociedade, por intermédio das escolas profissionalizantes e tecnológicas.

Grosso modo, a educação institucionalizada fornece pessoal e conhecimentos da máquina produtiva, mas também valores que legitimam os interesses dominantes. Há uma racionalização de que a ordem social é ordem natural, supostamente inalterável.

Outra mudança na educação profissional está nos conteúdos das habilitações profissionais. Estas se destacavam por estarem vinculadas aos postos de trabalho, mas que hoje estão vinculadas às áreas profissionais para formar o trabalhador multifuncional. Entretanto, tantas forças voltadas para habilitações que propiciam uma visão mais geral, correm o risco de formar um profissional que não saiba desenvolver as habilidades técnicas. Nesse aspecto, faz-se necessário repensar sobre os currículos das escolas profissionalizantes e técnicas, pois elas não consideram a concepção de mundo, nem o saber apropriado no trabalho pelo trabalhador. “(...) é necessário pensar uma escola técnica para um Brasil diferente: livre, emancipado e justo; moderno e adequado à época da revolução técnico-científica.” (LOBO NETO, 2006, p.170).

Percebe-se, na educação profissional na formalidade, por meio de cursos técnicos de nível médio, a precarização na sua estrutura modular, que trabalha de forma fragmentada, as disciplinas técnicas e, em alguns casos, as disciplinas voltadas para as humanidades, havendo também uma fragmentação na redução do saber técnico para trabalhar questões operacionais, que atingem os interesses das empresas. A não integração do currículo da educação geral com a

habilitação técnica no ensino médio, estabelecida no Decreto 2.208/97, vem impossibilitar a formação politécnica na união entre o prático e o teórico, ou entre o técnico e o intelectual, para a formação humanística. Essa fragmentação em que o aluno se matriculava no ensino médio geral e depois deveria se matricular para fazer o ensino técnico (antinomia entre formação geral e formação técnica) somente propicia a formação do trabalhador polivalente reprodutista dos ideários capitalistas. Para Mészáros (2005), o princípio da educação formal deve romper com a lógica do capital, de imposição e conformidade, tendo que haver uma proposta que faça o intercâmbio entre a educação formal e a educação vivenciada. Assim, a educação poderia realizar suas aspirações de emancipação.

No Decreto 5.154/04, que revoga o Decreto 2.208/97, é retomado, um “currículo integrado” para a educação profissional técnica de nível médio definido no artigo 4º, parágrafo 1º, inciso I “A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”. Possibilita no inciso II: “Concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso...” E no inciso III: “Subseqüente, oferecida somente à quem já tenha concluído o ensino médio”.

O que questionamos com a retomada da integração entre a educação profissional de nível médio técnico e o ensino médio é justamente a palavra integrar, pois pela forma como está estruturado esse ensino, percebe-se que não há uma integração entre a educação para a formação técnica e a educação geral. É justamente nessas lacunas que ao trabalhador, ainda é oferecida uma educação que não busca a formação global do mesmo, muito distante de um ensino que procure a formação ominilateral, um ensino politécnico.

Marx ao se referir como visualizava o ensino socialista o definiu como: “(...) A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias”. (MARX, 1962 apud MANACORDA, 1991, p.27). Nesse mesmo sentido, acreditamos que, para o capital a desintegração real da promessa integradora da Educação Profissional, só faz reproduzir uma

formação que busque a dominação subjetiva do capital sobre a educação do trabalhador, lhe oferecendo apenas uma suposta educação tecnológica, que atenda aos interesses mercadológicos e os das grandes organizações empresariais. Faz-se necessário, então, pensar numa integração do currículo da educação profissional para a formação do aluno de nível médio, mas que verifica-se que os conteúdos são desintegrados, as escolas não trabalham integralmente, o planejamento não é integral entre outros fatores.

Ainda para Marx, o ensino tecnológico deve ser executado nos seus aspectos teóricos e práticos, um e outro abrangendo unilateralmente os fundamentos científicos de todos os processos de produção e os aspectos práticos de todos os ofícios. (MARX, 1962, apud MANACORDA, 1991, p.28).

Outro fator relevante que merece nossa atenção sobre a Educação Profissional na LDB está no Art.42 “As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”. Nesse aspecto, oferece-se a qualificação profissional “não necessariamente” articulada ao ensino regular, o único responsável em gerar os níveis de escolaridade. Sendo assim, é contraditória à postura das políticas e programas para a Educação Profissional, uma vez que proclamam a qualificação do trabalhador associada ao nível de escolaridade, procurando fazer com que a Educação Básica se responsabilize em desenvolver também as aptidões dos trabalhadores para a vida produtiva.

Nesse artigo firma-se o objetivo de qualificação, independentemente de ela ocorrer por meio da institucionalidade das escolas técnicas e profissionalizantes, sendo importante para o capital a qualificação dos seus trabalhadores para continuarem realizando o trabalho alienado e para o aumento do “exército de reserva”.

Já em relação à Educação Básica, a LDB traz, em todas as modalidades e níveis de ensino, a ressalva sobre a preparação para o mundo do trabalho, a flexibilidade nas novas condições de ocupação e a progressão no trabalho. Nesse aspecto, percebe-se um reducionismo quanto ao papel da educação, a qual não se volta para a formação crítica do educando, mas que procura formá-lo para o mercado de trabalho, sendo o último volátil e inconstante, diferentemente de formar para a vida.

Além disso, a própria diretriz para a Educação Básica define-a como mecanismo para atender às exigências do capital, desvinculando-a do seu principal objetivo, que deveria ser a formação integral do homem. Assim, a educação se torna o principal recurso para inserir-se ou manter-se no mercado de trabalho, não havendo, contudo, sua função realmente educacional. A reestruturação produtiva provoca um movimento de subordinação da educação às demandas do mercado, atribuindo à educação básica a solução para o desemprego e a rampa para a ascensão social.

Contextualizando, a LDB traz um novo olhar sobre a função da Educação Básica, deixando clara sua definição quanto à preparação para o trabalho.

O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepara o cidadão para o trabalho com competência mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação. (PARECER HOMOLOGADO/ DOCUMENTA (456), Brasília, Set.1999).

Nesse sentido, a Educação Básica passa a ter que adaptar-se para ser capaz de desenvolver competências com os educandos, para que estes possam adequar-se a um mercado altamente competitivo, que exclui e marginaliza a maioria dos trabalhadores. Essa educação deveria servir para formar o indivíduo livre e consciente da exploração do capital sobre o trabalho abstrato.

Segundo Saviani (1987), a contradição da sociedade capitalista moderna está em promover mediante uma política neoliberal o acesso de todos os indivíduos ao conhecimento, ou seja, generalizando as exigências do conhecimento sistematizado. Assim, se o conhecimento é meio de produção e a sociedade capitalista é caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção, logo, o conhecimento está nas mãos somente do “privado”, da classe dominante, dos grandes empresários. Desta forma, interroga-se: como essa classe pode proclamar a educação para todos?

Nessa lógica de “fornecer” educação básica para todos, os “homens de negócios” procuram não expropriar totalmente de conhecimentos a classe trabalhadora. Eles vão sistematizar e elaborar esse conhecimento do / e para o trabalhador, dando-o em pequenas doses. Vinculado a esse pensamento, Adam Smith afirmava:

A instrução para os trabalhadores era importante, à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver na sociedade e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com o pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna. (SMITH, 1980 apud SAVIANI, 1994, p.160).

Enfim, nota-se que a LDB incorpora o discurso empresarial em sua estrutura textual, utilizando-se de termos como autonomia, flexibilidade, aperfeiçoamento, o “aprender a aprender”. Levanta a busca por capacidades dos educandos, amparados no domínio dos saberes científicos e tecnológicos, baseados nos pareceres de competências e habilidades.

Contudo, percebe-se que tanto na LDB e nas políticas de formação do trabalhador, quanto para os autores que são críticos a essa visão neoliberal, a educação sempre foi guiada pelo trabalho, mas o que se distingue é a concepção de trabalho que se tem em cada visão e também a concepção de homem e de mundo. Faz-se necessária a vinculação de uma educação para trabalhadores que objetive a formação integral do ser humano, como sujeito histórico e social. E essa só será possível, em sua concretude, a partir do conhecimento desse trabalhador sobre os meios e a constituição ideológica de produção. Isto é, perceber que esse trabalho ainda é alienante e estranhado pelo próprio trabalhador que o executa. Isso só se torna possível com a união entre conhecimento material e o intelectual.

No capítulo seguinte, procuraremos descrever e fazer uma análise do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) do Ministério do Trabalho, no período de 2004 a 2007, embutido no processo de reestruturação produtiva do capital.

Capítulo III

O PNPE NA POLÍTICA DO MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO E A FORMAÇÃO DO JOVEM: PRECARIZAÇÃO E CAPTURA DA SUBJETIVIDADE

Quanto aos projetos do MTE que contemplam a formação do trabalhador:

Um amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo, como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado deste conjunto se configura como educação para a inclusão social (...) a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes deslocada da educação básica de qualidade, reveste as propostas de caráter formalista e demagógico, a reforçar o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas. (KUENZER, 2006, p.904).

3.1 O Jovem e a utopia do emprego: precariedade e exclusão social

Há tempos já se fala sobre a questão do jovem e o emprego no Brasil. São conhecidos os obstáculos que a juventude tem enfrentado em busca do trabalho. Essas dificuldades e obstáculos estão na colocação, desorientação, desajuste entre o preparo recebido e as exigências da atividade laboral, instabilidade no mercado, hesitações, más condições de trabalho, sub-remuneração, excesso de horas de atividade entre outros fatores.

O que se pode observar atualmente, é que os setores primários e secundários passam a empregar cada vez menos trabalhadores em comparação com o setor terciário, que assume o papel de grande empregador da atualidade. Há um inchaço do contingente de trabalhadores no setor terciário da economia, principalmente nos setores como informação, comunicação e lazer.

Há uma redução do antigo proletariado industrial para um novo perfil do proletariado fabril e aumento do proletariado de serviços (terceirizados, subcontratados e que vendem sua força de trabalho de forma parcelar). A configuração do mundo do trabalho é cada vez mais transnacional, uma vez que as empresas nacionais capitalistas atuam no mercado internacional, por meio das

multinacionais, explorando cada vez mais o mercado externo e a força de trabalho nos países terceiro mundistas e em desenvolvimento.

Em decorrência da internacionalização do capital, o perfil dos profissionais que atuam está entre estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, qualificados e desqualificados, incluídos e excluídos. Há também a estratificação e fragmentação da força de trabalho, configurando proletariados industriais, produtivos e improdutivos, rurais e outros.

Nesse sentido, Mattoso (apud Lucena, 2004), faz referência às pesquisas do IBGE, no final da década de 1990. Ele aponta que três em cada cinco brasileiros das maiores cidades ou estão desempregados (um em cinco) ou na informalidade (dois em cada cinco), com os últimos apresentando evidente degradação das condições de trabalho e seguridade social.

Para Prieb (2005) o que está ocorrendo, na realidade, não é uma diminuição do trabalho ou de sua importância no processo de criação de riqueza capitalista, mas uma precarização do trabalho, que passa cada vez mais a conhecer o aumento da exploração facilmente verificada pela ascensão no mundo tanto do trabalho parcial e temporário como no do informal.

Nessa mesma linha de pensamento Kuenzer (2006) aponta que estamos vivendo um processo de exclusão incluyente dos setores precarizados e uma incorporação da força de trabalho familiar, terceirizada; incluindo idosos, pessoas afastadas por problemas de saúde, jovens e crianças.

Nesse contexto, em relação aos trabalhadores que vivem na informalidade, percebe-se uma flexibilização de sua atuação à qual demanda uma subjetividade sazonal, à intensificação, à variabilidade de ocupações, e à necessidade constante de adaptações a novos contextos e trabalhos.

Segundo Antunes e Alves (2004) as atividades no terceiro setor, aparecem como mecanismo minimizador do desemprego estrutural, cumprindo uma função de política social, ainda que limitadíssima. Porém, quando são concebidas como um momento efetivo de transformação social, convertem-se em uma nova forma de mitificação, que imagina ser capaz de alterar o sistema do capital em sua lógica, processo este que, sabe-se, seja muito mais complexo.

Outro aspecto de mitificação está relacionado à apropriação dos “homens de negócios” da subjetividade do trabalhador, que dissemina, segundo Antunes e Alves (2004), objeções fetichizadas à classe que vive do trabalho. Nesse caso, podemos levantar a questão da

qualificação colocada pelo discurso da necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho. É assim que parte importante do “tempo livre” dos trabalhadores, está crescentemente voltada para adquirir “empregabilidade”¹¹, palavra fetiche da qual “homens de negócios” se utilizam para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que anteriormente era em grande parte realizada por eles.

Para Alves (2007) o conceito de empregabilidade opera com clareza ideológica as contradições do capital, um sistema mundial de produção de mercadorias centrado na lógica da financeirização e da “produção enxuta”, estas totalmente avessas às políticas de pleno emprego e geradoras de desemprego e exclusão social.

Quanto à nova morfologia do trabalho, para Kuenzer (2006) ocorre um processo de maior exigência de escolaridade e/ou Educação Profissional à medida que a cadeia se complexifica tecnológica e administrativamente, pela adoção de novos processos, equipamentos, materiais e formas de organização e gestão; por outro lado, há a desmotilização de trabalhadores qualificados, que passam a ser incorporados em pontos de cadeia em que o trabalho é mais precarizado e intensificado.

Assim, com o incremento das novas tecnologias, a destreza manual e as habilidades específicas perderam prestígio quando as máquinas assumiram um importante papel na divisão do trabalho. Como afirma Lucena (2004) a formação permanente – ao contrário de constituir-se em um mecanismo que possibilite a concretização da igualdade de oportunidades e a inserção de trabalhadores no mercado de trabalho – tem contribuído para o aumento da competição e da exclusão no mercado de trabalho.

Na nova visão de amplitude do trabalho, que tem como características principais a intensificação e a precarização, há dois processos contingentes e contraditórios entre si que aparecem: o primeiro está relacionado às inovações geracionais do trabalho vivo, como aponta Alves (2007) e o outro, em maior escala trata do desemprego juvenil ou a falta do primeiro emprego.

¹¹ Na visão dos “homens de negócios”, a empregabilidade pode ser entendida como uma medida das qualificações intrínsecas do indivíduo que o tornam capaz de adequar-se às necessidades do mercado de trabalho incrementando seu potencial de obter e permanecer no emprego. (Zebral Filho, 1997, p.32). Zebral Filho, S. **Globalização, desemprego e desigualdade: evidências, mitos e desafios do mercado de trabalho brasileiro**. Brasília. CRUB, 1997.

Segundo Alves (2007) as inovações geracionais do trabalho vivo, aparecem no Brasil a partir dos anos de 1990. Nesse período há uma reestruturação das gerações de trabalhadores que constituem os coletivos das empresas. Essas gerações não apresentam vínculos com as experiências passadas de luta de classes ou de resistência de classe. Dessa forma os “homens de negócios” contratam cada vez mais mão de obra jovem “qualificada” com alto nível de escolaridade, com o intuito de capturar a subjetividade do jovem ingressante em benefício da organização.

(...) instaura-se uma nova linguagem empresarial, onde o trabalhador deixa de ser chamado de “operário” e “empregado” e passa a ser “colaborador”. Ao mudar a linguagem, elemento crucial do metabolismo social, o capital busca constituir um novo universo locucional adequado ao admirável mundo novo da colaboração de classe.(ALVES, 2007, p.199).

Ainda para Alves (2007) empregam-se a nova geração de jovens recém-egressos das faculdades de Administração de Empresas e Economia, jovens imersos em valores, expectativas e utopias de mercado, dispostos a “colaborar” com as metas do capitalismo flexível. Para ele a reestruturação produtiva não implica apenas em novas formas de gestão da produção ou novas tecnologias microeletrônicas, mas sim a constituição de novos coletivos geracionais de operários e empregados com novas experiências de vida e valores sociais e morais.

Os jovens recém-formados incorporam com maior facilidade os valores, expectativas e utopias de mercado que se disseminam com a crise estrutural do capital e com a reestruturação capitalista. A captura da subjetividade desses jovens ingressantes no mercado de trabalho se torna a coqueluche do modelo flexível de acumulação do capital.

Contraditoriamente a esse fato, a reestruturação produtiva do capital, gera também consequência ao público jovem (só que este carente de políticas sociais, de escolaridade e de uma real formação profissional), a ausência do emprego ou as formas mais precarizantes de subemprego, trabalho temporário, estagiário, contratado.

Na atualidade o desemprego entre os jovens é significativamente mais alto e, quando comparado com o resto da população economicamente ativa, tem aumentado. Isso desmistifica a idéia de que programas de qualificação e reprofissionalização voltados para os jovens reduzem o número de jovens em situação de desemprego, pois as taxas de desemprego de jovens têm

permanecido altas, apesar das diferentes iniciativas e programas de incentivos à criação de postos de trabalho para jovens.

Daí a razão, segundo Pochmann (2004), de o desemprego de jovens de baixa renda ser bem maior, a saber, 26,2% (justamente a população alvo atendida pelos programas de formação profissional do MTE), enquanto o desemprego dos jovens de renda elevada é de 11,6%.

Ademais, é verificado também que dos jovens que são de famílias de baixa renda a maioria trabalha em regime de contrato informal. Ainda no estudo de Pochmann (2004), dos jovens que são assalariados, a maior parte veio de famílias com alta renda e a maioria dos jovens de famílias de baixa renda é excluída dos benefícios da legislação social e trabalhista por estarem vinculados ao trabalho informal.

No estudo de Pochmann (2007), apresentado pelo jornal O Globo, o desemprego entre os jovens brasileiros dobrou entre 1995 e 2005, dados de seu estudo “Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos”. O trabalho mostrou que de cada 100 jovens que ingressaram no mercado de trabalho nos últimos 10 anos, 55 ficaram desempregados e apenas 45 encontraram uma ocupação.

Segundo dados do IBGE, (apud Pochmann, 2004) no século XXI a participação relativa do segmento etário de 15 a 24 anos no total da população economicamente ativa é de 25%, embora o jovem responda por 50% do desemprego nacional. Ao passo que a taxa de desemprego aberto dos jovens gira em torno dos 18%, a taxa média nacional esteve em 9,4% do total da força de trabalho.

De acordo com os dados acima, a maior característica do desemprego do jovem no mercado de trabalho, é sua superioridade em relação à do adulto. E isso é um fenômeno que ocorre tanto nos países desenvolvidos como nos terceiro mundistas.

No período de 1995 a 2005, o desemprego entre a população de jovens, entre 15 e 24 anos, cresceu muito mais do que as demais faixas etárias. A taxa de desemprego dos jovens é maior do que a taxa do desemprego total. Além disso, a diferença entre essas taxas foi ampliando-se no decorrer dos anos.

As estatísticas mostram que em se tratando do emprego a situação do jovem brasileiro nas últimas décadas estabelece uma estratificação interna neste grupo. Não é somente um fator social,

mas de gênero. Há evidências de que os homens conseguem emprego mais rápido que as mulheres. Estas sofrem pela divisão sexual do trabalho e o aumento do trabalho feminino denuncia os baixos salários e a distinção quanto aos direitos sociais em relação aos homens.

Em 2002 a taxa de desemprego das mulheres, 6,7% foi maior que a dos homens, 5,9% mas os jovens foram mais afetados: essa taxa, nos grupos de 15 a 17 anos e de 18 a 24 anos, foi de 13,4% e 12,5%, respectivamente. No de 25 a 49 anos, ela foi 5,0%, e caiu para 2,5% no de mais de 50 anos (IBGE- Censo 2003).

Essa relação do desemprego entre os jovens ser maior que o desemprego da população adulta, e o desemprego entre as mulheres ser maior que o dos homens, não alterou muito a perspectiva para o ano de 2007 como demonstra o quadro abaixo, feita a análise da perspectiva mensal de emprego por pessoal ocupado:

Pessoal Ocupado (1.000 pessoas) - Total das áreas - PME						
Sexo	mai 2007	jun 2007	jul 2007	ago 2007	set 2007	out 2007
Total	20.522	20.790	20.832	21.049	21.250	21.301
Homem	11.437	11.585	11.615	11.671	11.818	11.811
Mulher	9.085	9.206	9.217	9.378	9.432	9.490

Pessoal Ocupado (1.000 pessoas) - Total das áreas - PME						
Idade	mai 2007	jun 2007	jul 2007	ago 2007	set 2007	out 2007
Total	20.522	20.792	20.833	21.050	21.250	21.300
10 a 14 anos	57	40	45	49	60	61
15 a 17 anos	334	359	351	340	357	341
18 a 24 anos	3.237	3.243	3.221	3.236	3.299	3.264
25 a 49 anos	13.010	13.222	13.251	13.385	13.468	13.562
50 anos ou mais	3.884	3.928	3.965	4.040	4.066	4.072

Quadro I: Pesquisa Mensal de Emprego ano de 2007
Fonte: IBGE

É interessante notar que o número de jovens empregados nos meses de 2007, é relativamente menor que o número de adultos empregados de 25 a 49 anos. Isso confirma também que a cada duas pessoas desempregadas no Brasil, uma possui menos de 25 anos de idade. Essa realidade ainda se agrava mais quando comparados aos jovens que trabalham e que estudam. A maioria dos jovens que trabalha não consegue continuar seus estudos ou a maioria dos jovens brasileiros não conseguem somente se dedicar aos estudos.

Dados do IBGE em 2003 mostram que há também um número significativo de jovens de 15 a 24 anos que ficam na ociosidade por não estarem estudando e por não conseguir entrar no mercado de trabalho.

Jovens de 15 a 24 anos de idade segundo a condição de atividade - 2003			
	15 e 17 anos	18 e 19 anos	20 a 24 anos
Só estuda	60,9	30,4	11,7
Trabalha e estuda	21,4	21,3	15,1
Só trabalha	7,7	26,9	47,7
Afazeres domésticos	7,0	16,3	20,6
Não realiza nenhuma atividade	2,9	5,1	4,9

Quadro II. Síntese de Indicadores Sociais 2004.

Fonte: IBGE

Comparando a realidade nacional com a de outros países, chegamos à conclusão de que mudam os problemas, mas não mudam as dificuldades em relação ao ingresso ao primeiro emprego e à carreira do jovem.

A exemplificar Majnoni (1999) em uma pesquisa sobre o desemprego de jovens na França ressalta que a partir da reestruturação produtiva do capital em meados de 1970 no que se refere à década de 1990, um em cada cinco jovens entre 15 e 25 anos esteve empregado na França contra um em cada dois na Alemanha e seis em cada dez no Reino Unido e nos Estados Unidos.

Para a autora, prolongar a escolaridade e multiplicar o número de diplomas não facilita sua integração no mercado de trabalho e não reduz o desemprego na França.

O acesso ao emprego tornou-se cada vez mais difícil, com a velha geração agarrada aos empregos protegidos. Os salários relativos dos jovens estão diminuindo em relação aos salários dos mais velhos: a distância entre o salário aos 25-30 anos e o dos 50-55 anos vai de 25% a 50% desde 1970 (MAJNONI, 1999, p.197).

Há uma redistribuição às avessas, em que aposentados passam a ajudar seus jovens parentes. Esta redistribuição dos aposentados para os jovens ativos procura corrigir a evolução anormal da distribuição de riquezas que se deu em nossa sociedade.

A realidade francesa, um país primeiro mundista, se assemelha à realidade brasileira, em que aposentados ajudam a sustentar seus netos e que jovens estão nas ruas ou presos em casa por falta de emprego ou até mesmo trabalho. “(...) chegamos a ver subúrbios cheios de jovens e adultos na força da idade, sem ter o que fazer, diante de locais degradados, sem jardins de infância...” (Majnoni, 1999, p.200).

Observa-se que, com o processo de reestruturação produtiva e a intensificação das políticas neoliberais, prioritariamente nos países do terceiro mundo e em desenvolvimento, o impacto do desemprego tem sido a marca principal do processo de precariedade social, principalmente em se tratando da população jovem desses países que estão à procura do primeiro emprego, faixa etária já discriminada, por muito tempo, em se tratando de políticas sociais. Contudo, percebe-se, também, que o desemprego de jovens ou a falta do primeiro emprego tem sido grande em vários países, conforme já citado devido ao processo de mundialização capitalista, podendo, esse efeito, ser visto em graus distintos nesses países.

Lucena (2004), ao se referir a situação dos jovens da classe trabalhadora aponta que:

O desemprego estrutural de jovens é o resultado de uma dualidade estrutural do capitalismo monopolista, no qual os progressos da mais-valia relativa não permitem absorver e liquidar a esfera da mais-valia absoluta. O desemprego, mais que uma questão econômica, é uma questão social. (LUCENA, 2004, p.177).

Na visão de Offe (1984) o processo de industrialização capitalista é acompanhado de processos de desorganização e mobilização da força de trabalho. Assim, a ampliação das relações concorrenciais aos mercados nacionais e finalmente mundiais, a introdução permanente de mudanças técnicas poupadoras da força de trabalho, a dissolução das formas agrárias de vida e de trabalho, a influência de crises cíclicas, dentre outros, têm o efeito comum de destruir, em maior ou menor medida, as condições de utilização da força de trabalho até então dominantes.

Para Antunes e Alves (2004) esse processo, mesmo que de forma diferenciada, atinge os países subordinados de industrialização intermediária, como Brasil, México, Argentina e outros da América Latina

É evidente que nos países de terceiro mundo e em desenvolvimento, as políticas sociais têm se voltado o olhar para esse público, mas não vai solucionar um problema que é consequência de uma crise maior, que é estrutural e funcional ao processo capitalista de organização.

O jovem, no atual contexto social e econômico que vivemos, não consegue se inserir no mercado de trabalho formal, com a justificativa de falta de escolaridade, escolaridade demais, pouca experiência. Assim, acaba estacionado no mercado informal, como uma forma de não ficar sem trabalho. Para Antunes e Alves (2004) com a desestruturação crescente do *Welfare State* nos países do Norte e com a ampliação do desemprego estrutural, os capitais transnacionais implementam alternativas de trabalho crescente e desregulamentadas, “informais”, das quais são exemplos as distintas formas de terceirização.

Ainda para esses autores a situação do jovem no Brasil se torna crítica, em se tratando de uma tendência muito presente no mundo do trabalho que é a crescente exclusão daqueles que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural.

Para tentar manipular a questão estrutural, o governo se utiliza de instrumentos de intervenção de políticas sociais, nas quais as políticas de formação do trabalhador têm servido como meio de reter o jovem em instituições de sistema de ensino ou por meio do ensino informal, permitindo reduzir a oferta de força de trabalho. Para Offe (1984) a manutenção dos trabalhadores potenciais em instituições do sistema educacional tem ao mesmo tempo a vantagem de que nelas pode ser exigida, certa forma de comportamento disciplinado, que em geral corresponder àquela exigida no processo de trabalho. Nesse mesmo sentido, o autor já relatava sobre a situação do desemprego juvenil,

A alta taxa de desemprego juvenil, por exemplo, se deve, em uma última instância, ao fato de que a obrigatoriedade escolar e a proteção ao menor encarecem acima da média a força de trabalho dos jovens. O fato de dependerem dos conflitos de interesses dentro da empresa e das suas relações de poder, sendo regulamentadas legalmente para todas as empresas da mesma maneira, constitui igualmente um dos requisitos imprescindíveis para a atividade econômica sob condições de competição. Por isso, a “neutralidade do ponto de vista da competição” das instituições da política social é uma exigência antiga, (cf. Talos, 1976) e sempre reiterada das diferentes frações do capital (OFFE, 1984, p31).

Ainda para esse autor, uma das consequências do modelo capitalista é a desapropriação da força de trabalho e isso acarreta três problemas estruturais, a saber, o problema da integração da força de trabalho no mercado de trabalho, do lado da oferta; a institucionalização das esferas existenciais e dos riscos vitais, “não integráveis” na relação de trabalho assalariado; e a regulamentação quantitativa da relação entre oferta e demanda no mercado de trabalho.

Tal conjuntura refere-se possivelmente a uma situação de inatividade forçada, que se associa à emergência da nova exclusão. Nesse sentido, as políticas sociais servem como aparato para buscar “estabilizar” a venda de força de trabalho no mercado de trabalho, que nesse estudo serve para “equilibrar” e controlar a entrada excessiva de mão de obra juvenil, no mercado, uma vez que este não consegue abarcar a todos. Assim, a função mais comum da política social, como se vive hoje, consiste em regulamentar o processo de proletarianização.

3.2 PNPE - Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, a válvula de escape da questão estrutural do desemprego juvenil?

O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) surgiu como um compromisso do Governo Federal com a sociedade brasileira para o combate à pobreza e à exclusão social, integrando as políticas públicas de emprego e renda a uma política de investimentos públicos e privados, geradora de mais e melhores oportunidades.

O Programa Primeiro Emprego contou com estrutura própria para sua execução e acompanhamento, cuja parte operacional está situada no Ministério do Trabalho e Emprego. A coordenação política foi feita pela presidência da República e, dessa forma, o comitê gestor foi composto por:

- Presidência: Ministro do Trabalho e Emprego (MTE);
- Vice-presidência: Secretaria Executiva (SE/MTE);
- Coordenação Geral: Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE/MTE);
- Coordenação Executiva: Departamento de Emprego e Salário (DES/SPPE/MTE);
- Coordenação de Qualificação: Departamento de Qualificação (DEQ/SPPE/MTE).

O objetivo do PNPE era o de contribuir para a geração de oportunidades de trabalho para a juventude brasileira, mobilizando o governo e a sociedade para a construção conjunta de uma política Nacional de Trabalho Decente para a Juventude.

O público alvo do PNPE compreendia jovens de 16 a 24 anos, sem experiência no mercado de trabalho formal, que possuísem renda familiar per capita de até meio salário mínimo, que estivessem cursando ou tivessem completado o ensino fundamental ou médio, com destaque para focos de discriminação social.

O jovem que se enquadrasse nesse perfil do programa deveria procurar um posto do Sine ou as Delegacias Regionais do Trabalho, para fazer seu cadastro juntamente com a carteira de trabalho e o comprovante de escolaridade. Como parte das demais políticas sociais no Brasil, o PNPE também atuou de forma descentralizada.

O PNPE teve como parceiros a OIT (Organização Internacional do Trabalho); o Banco Interamericano de Recuperação do Desenvolvimento (BIRD), os Governos Estaduais, as prefeituras Municipais e as Organizações e movimentos da sociedade civil, além de empresas privadas e o sistema “s” de ensino.

Para o governo, o desemprego juvenil é um dos principais desafios enfrentados, sendo que jovens de 16 a 24 anos representam grande parte dos desempregados do país. O índice de desemprego entre jovens nessa faixa etária é quase o dobro da taxa de desemprego em geral. Os homens e as mulheres jovens desempregados somam cerca de 3,5 milhões, ou 45% do total de 7,7 milhões de desempregados em todo o país. As taxas de desemprego juvenil registradas no Brasil têm se mantido em patamares equivalentes ao dobro das taxas encontradas entre a população adulta.

Para a UNESCO, uma significativa parcela dos jovens brasileiros vive em situação de vulnerabilidade e, conseqüentemente, sob o risco de exclusão. De acordo com o seu Relatório de Desenvolvimento Juvenil, 6,7 milhões de jovens não trabalham e nem estudam. Eles representam 20,3 % da população de 15 a 24 anos. (UNESCO, 2004 apud Aprendizagem – PNPE - termo de Referência).

O PNPE foi implementado pelo Governo Federal pela Lei. 10.748¹² de 22 de Outubro de 2003. Articula várias ações e inclui entre elas a Aprendizagem, instituída pela Lei 10.097, de 19 de Dezembro de 2000, com o objetivo de transformar as expectativas de jovens em situação mais crítica de pobreza em possibilidades sustentáveis de um futuro decente, por meio do acesso e permanência no mercado de trabalho, em sua nova configuração e exigências.

A estrutura do PNPE nos seus últimos anos foi distinta com o objetivo de melhorar as condições de acesso ao mercado de trabalho. Foi aprovada a Lei 10.940/2004, promovendo alterações como o aumento do valor do incentivo pago às empresas que participam do PNPE, além de criar facilidades operacionais.

Para o Governo Federal, segundo o termo de referência de aprendizagem do PNPE, as preocupações com a empregabilidade do jovem se apresentam como uma das principais ações governamentais. Para ele, quanto mais baixa for a renda e a escolaridade do jovem brasileiro, maior a probabilidade de desemprego. Para o Governo Federal, a inexistência de experiência profissional prévia é mais um empecilho à obtenção de postos de trabalho. Verificamos que essa concepção é contraditória, pois transfere a falta de experiência profissional, ao jovem, escamoteando dois princípios básicos: o primeiro relacionado à manutenção dos desempregados em benefício do sistema capitalista e o outro relacionado com a crise estrutural do capital. Estas não são causas e conseqüências que se interpelam, com o intuito de manter a estrutura do mercado de trabalho.

A fim de combater a necessidade de formas de socialização alheias ao mercado, o Estado ainda pode mobilizar de outra maneira os recursos culturais e simbólicos para o controle dos desempregados. Sem dúvida, ele só pode organizar diretamente os desempregados em escala muito limitada (serviço militar, frentes de trabalho, reciclagem profissional), mas pode mobilizar os papéis sociais tradicionais a fim de utilizá-los para a finalidade da regulação quantitativa do mercado de trabalho. (OFFE, 1984, p.42).

Dessa forma, no atual contexto, o Estado continua a “equilibrar” o mercado de trabalho com as formas limitadas já citadas, por meio dos programas do MTE, que objetivam a educação

¹² A Lei 10.748 cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - PNPE, acrescenta dispositivo à Lei no 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, e dá outras providências.

profissional. Entretanto esse Estado não atua diretamente no controle do mercado de trabalho, mas por meio da publicização de suas ações (repasse de recursos públicos às empresas privadas e a organizações não governamentais).

Contudo, essa afirmação do governo, também é contraditória, no que tange a relação em que maior nível de escolaridade possa gerar emprego, pois, juntamente ao fenômeno do desemprego de jovens com baixa renda, escolaridade e qualificação, há também o fenômeno dos jovens desempregados com maior número de escolaridade, que não conseguem depois de graduados se inserir no mercado de trabalho. Deve-se ressaltar que a elevação dos níveis de escolaridade pode ser uma condição ideológica para a inserção no mercado de trabalho, mas não condição suficiente para garantir uma ocupação. Outro aspecto está relacionado à justificativa do jovem não ter experiência profissional, sendo isso, um empecilho para se inserir no mercado de trabalho e, para piorar a situação de falta de experiência se estabelece a qualificação precária da força de trabalho do jovem por meio dos projetos vinculados ao PNPE.

Assim, o governo, por meio políticas sociais de profissionalização, cria programas, e com eles projetos que possam “armazenar” parte dos trabalhadores em potencial, que são os jovens brasileiros, enquanto não haja realimentação no processo estrutural do capitalismo. Para Offe (1984), isso acontece uma vez que, em vista de condições especiais de vida, nem todos os membros da sociedade podem funcionar como trabalhadores assalariados, a menos que certas funções de reprodução elementares deixem de ser preenchidas, especialmente na área de socialização, da saúde, da formação profissional e da assistência à velhice.

É importante afirmar que o Brasil representa quase 5% do desemprego mundial e que segundo Pochmann (2004) a participação relativa do segmento etário de 15 a 24 anos no total da população economicamente ativa é de 25%, embora o jovem responda por 50% do desemprego nacional.

Segundo Lucena (2004), a desestruturação do mercado de trabalho afetou milhões de pessoas. As condições e relações de trabalho deterioraram-se, tornando-se crescentemente informais e precárias, com trabalhos e salários descontínuos e de curta duração.

Baseadas nas inúmeras estatísticas do desemprego de jovens no Brasil, as ações do PNPE se desenvolveram por meio de duas linhas: a da qualificação social e profissional e a da inserção imediata no mercado de trabalho.

Na primeira linha de ação estão os projetos *Consórcios Sociais da Juventude*, *Empreendedorismo Juvenil* e *Juventude Cidadã*, que tiveram como objetivos primeiramente qualificar para depois inserir. Na segunda linha de ação estão as ações de captação de vagas no mercado formal, com contratações subsidiadas pelo governo ou não, e as ações alternativas de geração de renda, como empreendedorismo, cooperativismo e associativismo, ou ainda, os contratos especiais de trabalho nas linhas de Aprendizagem e estágio.

Os recursos do FAT e do “sistema S” foram direcionados para a qualificação social e profissional do jovem no seu primeiro emprego. O cumprimento da Lei da Aprendizagem foi um desafio perseguido pelo Ministério do Trabalho e Emprego por meio de campanhas de esclarecimento, criação de um Fórum da aprendizagem e edição de Decreto que regulamenta a aplicação da Lei.

A ação denominada *Aprendizagem* contempla duas funções: uma delas é a fiscalização do cumprimento das cotas de contratos a que estão submetidas médias e grandes empresas, em cumprimento à Lei 10.097, de 2000. Essa ação é de responsabilidade dos Auditores Fiscais do Trabalho, coordenados pela Secretaria de Inspeção do Trabalho - SIT/MTE. Com o decreto n.º 5.199/03 foi criado o conselho consultivo para monitorar as diretrizes e a execução do programa.

No âmbito do PNPE, a *Aprendizagem* é uma preparação para o mundo do trabalho a ser utilizada em favor da juventude mais vulnerável, por ser uma ampla porta de entrada no mercado formal de trabalho.

Embora o discurso da *Aprendizagem* no PNPE, busque por meio da qualificação a inserção do jovem no mercado formal de trabalho, o que se pode constatar é que com as transformações no mundo do trabalho, marcadas pela precarização, intensificação do mesmo e amplitude do trabalho informal, torna-se inviável a garantia de emprego formal a todos esses jovens, principalmente com uma política de qualificação profissional, (des)qualificante, em termos de qualificação social efetiva, formação de consciência de classe, formação do sujeito conhecedor dos processos de produção. Nesse mesmo sentido, Kuenzer (2006), aponta:

Não há como professar uma crença mecânica no poder das contradições, como se fosse possível resolver o problema da inclusão por meio da qualificação precarizada para uma inserção consentida, que apenas atenda às demandas da acumulação flexível, com restritas possibilidades de desenvolver uma consciência de classe (KUENZER, 2006, p.907).

Percebe-se, assim, que o programa de *Aprendizagem* do PNPE, aliado aos ideários dos “homens de negócios”, busca em sua estrutura pedagógica a reprodução das demandas do modelo de acumulação flexível, na apropriação da subjetividade do jovem trabalhador em benefício dos “homens de negócios”.

O PNPE procurou realizar parcerias também com Ministério da Cultura, nos pontos de Cultura, e com o da Educação, no projeto Escola Aberta, com o Desenvolvimento Agrário, nos Consórcios Rurais, que integrassem as ações do Governo Federal voltadas para a juventude.

Além disso, o PNPE ajudou a montar a Rede Mundial de Emprego para Juventude no Brasil ligada a *Youth Employment Network* (YEN), que foi construída pela organização Internacional do Trabalho (OIT) com o objetivo de criar soluções de trabalho decente para os jovens nos países em desenvolvimento.

Nesse sentido, vale ressaltar que essas parcerias mesmo sendo realizadas não tiveram uma efetivação social como havia previsto o programa. Tanto se afirma o fracasso do PNPE, que o governo federal em 2005, cria o Pro Jovem¹³, programa de inclusão de jovens, educação, qualificação e ação comunitária, em um trabalho em conjunto com o Ministério da Educação, do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, com o intuito também de abarcar a qualificação de jovens entre 18 e 24 anos. Isso configura que o PNPE não conseguiu atingir o objetivo de qualificar e inserir grande parte desses jovens nessa faixa etária no mercado de trabalho formal.

Contudo ainda no âmbito do PNPE, este, estabeleceu convênios com entidades empresarias e grandes empresas para assegurar aproximadamente 50 mil vagas em dois anos para o público do Programa Primeiro Emprego, tanto na linha de subvenção econômica como na responsabilidade social.

O Departamento de Políticas Públicas de Trabalho e Emprego para a Juventude (DPJ) da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) atuou no sentido de desenvolver um trabalho

¹³ O programa nacional de inclusão de jovens: educação, qualificação e ação comunitária - Pro Jovem é componente estratégico da política nacional de juventude do governo federal. Foi implantado em 2005, sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Seus destinatários são jovens de 18 e 24 anos, que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho. (Pró-Jovem - Secretaria Geral da Presidência da República, 2007). Disponível em: www.projovem.gov.br

de sensibilização junto às empresas públicas para que ao cumprirem a cota de contratação de aprendizes, incluam na seleção, jovens que tenham o perfil do PNPE, selecionados do seu cadastro que possam se tornar beneficiários. A meta era inserir o maior número de aprendizes, preferencialmente em empresas públicas que tenham grande capilaridade, abrindo o espaço ao jovem em formação social e profissional para que ele seja protagonista da construção da ética, da transparência, da responsabilidade pelo uso dos recursos públicos, vivenciando as dificuldades, burocracias existentes, enfim, participando do que ocorre no interior dos órgãos públicos e tomando conhecimento dos fatores responsáveis por menor ou maior eficiência e eficácia dos serviços prestados à população.

O governo tem como justificativa de que a ampliação de aprendizes pode minimizar, sem custos concentrados, o problema do desalento juvenil, principalmente dos jovens de baixa escolaridade, que não têm oportunidade de qualificação sócio-profissional e por isso, chances menores de empregabilidade. O que há de contraditório é que o programa até 2005 havia atendido 1,063 milhão de jovens, mas somente 630 mil jovens foram inseridos no mercado de trabalho. Entretanto, se pensarmos no número de jovens desempregados nesse país é possível relativizar esse número vendo algum avanço do atendimento do PNPE contra o desalento juvenil.

Ademais, pode-se notar que ao longo dos anos de implementação do PNPE, têm havido várias denúncias, sobre as instituições de educação profissional conveniadas a ele, no que tange a cobrança de taxa de inscrição e de encaminhamento dos aprendizes ao mercado de trabalho. Uma das denúncias era a de que os jovens que não pagassem as taxas cobradas estavam descartados do processo de cadastramento no PNPE.

Ainda o Governo Federal afirma que a comunidade empresarial e as empresas públicas devem abrir suas portas aos jovens e assumir a co-responsabilidade por um dos mais sérios problemas estruturais que enfrentamos. (Aprendizagem – PNPE – Termo de Referência).

Nesse sentido, percebe-se que o próprio governo reconhece que vivenciamos um problema estrutural. Entretanto, a transferência de suas responsabilidades à sociedade civil e a precarização das formas encontradas para minimizar algo iminizado, imensurável e incorrigível, se torna mais frustrante para aquele jovem que mesmo “qualificado” por seus programas de educação profissional, não consegue se inserir ou até mesmo se manter no mercado de trabalho.

Ainda assim, as empresas privadas ficariam obrigadas a reservar de 5% a 15% das vagas para jovens aprendizes de 14 a 24 anos para contratação. Contudo, essa contratação se daria de duas formas planejadas, a saber, por meio da subvenção econômica e pela responsabilidade social.

Na subvenção econômica as empresas contratantes recebem do governo federal, em seis parcelas bimestrais durante um ano, duzentos e cinquenta reais por jovem aprendiz contratado, desde que a empresa esteja em dia com o fisco federal. Já por meio da responsabilidade social a empresa abriria mão do incentivo financeiro, sendo reconhecida publicamente com o selo de “empresa parceira do primeiro emprego”. Pela conquista do selo a empresa deveria manter o jovem aprendiz contrato por, no mínimo, um ano.

É importante se ater aqui que, tanto pela subvenção econômica, quanto pela responsabilidade social, os “homens de negócios” saem ganhando de forma direta e indireta. Além de contratar jovens aprendizes que em suas empresas exerceram em muitos casos funções e atividades de outros profissionais, que teriam um custo mais alto para mantê-los no quadro de funcionários, recebem ajuda financeira para mantê-los na empresa por um ano. Na responsabilidade social, além da articulação do *marketing* que a empresa faz a seu favor, muitas delas abatem a “responsabilidade social” no imposto de renda o que é o fetiche da ação social nas políticas sociais.

As ações do PNPE foram configuradas em planos como:

- Aprendizagem;
- Captação de vagas;
- Consórcio Social da Juventude;
- Jovem Empreendedor;
- Serviço Civil Voluntário;
- Soldado Cidadão.

Esses planos de ação do PNPE buscavam a inserção do jovem no mercado de trabalho por meio de carteira registrada ou como contratado temporário, ou pela abertura de pequenos negócios.

Para Kuenzer (2006) as políticas de educação profissional, criadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, portanto, a partir do segundo período do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e durante o primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva,

Embora pautadas no discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas.(KUENZER, 2006, p.878).

Há um avanço somente conceitual dos programas que envolvem a educação profissional no governo Lula em se tratando do governo anterior. No entanto, na prática, esses programas são inviáveis, pois, marcam continuidades de propostas precarizantes de educação profissional, em uma situação de crise estrutural e de formas esmagadoras da classe trabalhadora e de sua consciência de classe, no modelo de reestruturação social, na manutenção do metabolismo capitalista.

3.2.1 O Plano de Aprendizagem no PNPE

A Aprendizagem Profissional é uma política pública de caráter permanente, que reúne a qualificação e a inserção em uma única ação. Ela foi determinada pela Lei 10.097/2000, esta regulamentada pelo Decreto 5.598/2005, e estabelece a obrigatoriedade de estabelecimentos de médio e grande porte, de contratarem jovens entre 14 e 24 anos como aprendizes. A carga horária desse jovem será dividida entre a empresa e uma instituição de qualificação que ministrará curso de aprendizagem. Tem como objetivo a qualificação sócio-profissional e inserção desses jovens no mercado formal de trabalho.

A aprendizagem profissional, segundo o programa, consiste em formação técnico-profissional metódica que permite ao jovem aprender uma profissão e obter sua primeira experiência como trabalhador. Trata-se de instituto firmado na Consolidação das Leis do Trabalho e modificado, por intermédio da Lei 10.097, de 19/12/2000, para compatibilizar-se às exigências da Doutrina da Proteção Integral incorporadas à Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

O MTE definiu como estratégias de ação para revigorar a oferta e demanda por aprendizagem:

- Estabelecimento de termos de cooperação junto aos agentes que atuam com a aprendizagem profissional, contendo plano de trabalho e metas de formação e colocação de jovens aprendizes no mercado de trabalho, com o objetivo de intensificar a promoção do jovem aprendiz;
- Ampliação das ações de fiscalização do MTE, como mecanismo para garantir o cumprimento da legislação;
- Instituição de ações de sensibilização do meio empresarial, aumentando o nível de conhecimento do empresariado acerca da legislação do menor aprendiz e seus benefícios, incentivando as empresas a aceitarem contratar jovens aprendizes. O Governo Federal certifica como parcerias do Programa Primeiro Emprego às empresas, não condicionadas por força da lei, que aceitam contratar aprendizes.

São princípios norteadores da *Aprendizagem*:

Do adolescente aprendiz:

- O dever da família, da sociedade e do Estado de garantir ao adolescente o seu direito à profissionalização e ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva nacional;
- O respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

De todos os aprendizes:

- A supremacia do direito à educação e à formação profissional do aprendiz em relação aos aspectos do rendimento do negócio e da produtividade econômica.

Com base nos princípios norteadores apresentados acima, o Programa de *Aprendizagem* desenvolvido pela empresa contratante, deve seguir as seguintes diretrizes:

- Capacitação profissional adequada às demandas e às diversidades dos aprendizes, do mercado de trabalho e da sociedade;
- Promoção da flexibilidade e da mobilidade no mercado de trabalho pela aquisição de competências básicas e contínuas, compreendendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;
- Elevação do nível de escolaridade do aprendiz;
- Articulação de esforços das áreas de educação, do trabalho e emprego, da ciência e tecnologia, da assistência social da saúde.

Além desses fatores o plano de *Aprendizagem* deveria buscar uma formação técnico-profissional metódica, na qual haveria atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho. Essa formação realiza-se por Cursos ou Programas de *Aprendizagem* organizados e desenvolvidos sob a

orientação e responsabilidade de Instituições como: o sistema “S” de ensino (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e SESCOOP), as escolas técnicas de educação e as entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

A organização curricular dos cursos ou programas de *Aprendizagem* deveria levar em consideração as competências requeridas para o desempenho da ocupação, as referências curriculares nacionais aprovadas pelo Ministério da Educação e a interação com empregadores e trabalhadores do ramo econômico para o qual se destina a formação profissional.

Nesse intento, quando se restringe a organização curricular às competências para o desempenho de cada ocupação, restringe-se a educação profissional para a inclusão de outros saberes, reduzindo esses ao atendimento de um mercado altamente volátil, que cria e recria novas ocupações a todo momento. Questiona-se, assim, como fica a formação desse trabalhador nesse contexto? Que tipo de educação profissional está sendo propiciada aos jovens em busca de trabalho?

No programa as instituições de *Aprendizagem* poderiam atuar conjuntamente na oferta e realização de cursos e programas de *Aprendizagem*. O aprendiz não poderia desenvolver atividades diferentes daquelas previstas nos cursos ou programas. A instituição responsável pelo curso ou programa de *Aprendizagem* forneceria à empresa responsável cópia do plano de curso pelo cumprimento da cota de aprendizes. Nenhuma atividade prática poderia ser desenvolvida no estabelecimento em desacordo com as disposições do curso ou programa de *Aprendizagem*.

Segundo Kuenzer (2006) todos os projetos criados pelo governo propõem o financiamento das atividades especificamente pedagógicas desenvolvidas pelas entidades, correspondendo em geral a 200 horas de qualificação profissional e a 100 horas de formação em cidadania e direitos humanos, por meio do pagamento de um valor por hora/aluno. As demais 300 horas correspondem à contrapartida da entidade, realizada por intermédio de serviços prestados ao projeto nas seguintes atividades: supervisão das ações de serviços voluntários à comunidade; ações de estímulo e apoio à elevação de escolaridade; ações de inserção dos educandos no mundo do trabalho.

Nesse contexto a autora faz uma crítica aos projetos do PNPE, quando afirma que em cursos com 600 horas de duração, que seria um avanço em relação aos programas ligados ao

antigo PLANFOR, na realidade somente incluem 300 horas específicas de atividades de formação, sendo que dentre elas, estão as horas dedicadas ao trabalho voluntário. E as 300 demais, ficam a cargo das entidades conveniadas para o planejamento e a supervisão, que nesse caso da *Aprendizagem* é responsabilidade do “Sistema S” de ensino.

Percebe-se com isso, que, em relação aos programas anteriores há um avanço somente conceitual, pois, na prática, os jovens aprendizes vivenciam somente menos de 300 horas de qualificação profissional. Pode-se, então, problematizar dois aspectos a serem pensados: o primeiro trata-se da qualificação somente para prática de uma determinada ocupação pré-estabelecida e o segundo aspecto trata do número reduzido de horas para a qualificação prática. Questiona-se, então, como essa qualificação desalinhada da teoria, desvinculada de uma formação política, crítica, pode realmente qualificar o trabalhador para o trabalho? Como uma qualificação somente prática para uma ocupação mercadológica, pode prepará-lo para uma ocupação que não se sabe ainda se continuará existindo? Verifica-se na verdade que na visão dos “homens de negócios” há um aumento quantitativo na qualificação, mas qualitativamente há uma (des)qualificação da educação profissional oferecida.

Ainda no programa, nenhuma atividade prática, de qualquer natureza, poderia ser realizada sem o ensino prévio das normas de segurança e saúde, observando-se as seguintes disposições:

- nas atividades que oferecessem riscos potenciais para a segurança e saúde que poderiam ser eliminados por medidas de proteção coletiva, seria exigido o prévio treinamento prático nos procedimentos de segurança e saúde, observadas todas as normas preventivas; e
- nas atividades práticas sujeitas à condições de periculosidade ou insalubridade, cujos riscos não possam ser eliminados por medidas de proteção coletiva, poderiam ser realizadas em ambiente simulado ou ainda, mediante utilização dos equipamentos de proteção individual, observada em ambos os casos, a obrigatoriedade do treinamento prático nos procedimentos de segurança e saúde e, no último, a vedação de participação de aprendizes menores de dezoito anos.

Se por um lado as leis de proteção ao trabalho juvenil amparam o jovem aprendiz de vivenciar condições inequívocas de trabalho, por outro, ao analisar seu aspecto político, para Offe (1984), a lei de proteção ao trabalho juvenil não implica em absoluto uma proteção governamental unívoca do trabalhador jovem; ela define meramente o contexto no qual atuam as posições de poder relevantes dos que oferecem e dos que procuram trabalho no mercado. Dessa forma, as exigências legais quanto à qualidade do emprego a ser oferecido aos jovens podem,

como já se verificou múltiplas vezes, transformar-se em um obstáculo para suas oportunidades efetivas de trabalho. Isso mostra que há processos de poder que se intercalam entre a realidade legal e a social da política social estatal.

Quanto à obrigatoriedade de contratação de aprendizes por parte das empresas, os estabelecimentos de qualquer natureza eram obrigados a contratar aprendizes e matriculá-los nos cursos ou programas de *Aprendizagem* das instituições de *Aprendizagem*, com exceção das microempresas, das empresas de pequeno porte, dos estabelecimentos em que a contratação de um aprendiz representasse um percentual superior a quinze por cento do número de empregados em funções que demandassem formação profissional e, as entidades sem fins lucrativos que tivessem por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional. As microempresas e empresas de pequeno porte somente poderiam contratar, observando o limite máximo de quinze por cento.

O número de aprendizes de cada estabelecimento deveria equivaler a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandassem formação profissional. Para a definição das funções que demandassem formação profissional deveriam ser considerados a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), elaborada pelo MTE, além dos seguintes fatores:

- O nível das capacidades profissionais e dos conhecimentos técnico-teóricos requeridos para o exercício da atividade profissional;
- A duração do período de formação necessário para a aquisição das competências e habilidades requeridas; e
- A adequação da função às necessidades da dinâmica de um mercado de trabalho em constante mutação. (*Aprendizagem –PNPE- Termo de Referência*).

Percebe-se uma contradição na proposta da *Aprendizagem* no PNPE, quando afirma a adequação da função do aprendiz à dinâmica de um mercado em mutação, se o mercado é “mutante”, se propicia uma qualificação “mutante”, casual, temporária ... Por isso, o que é oferecido ao jovem aprendiz em situação de vulnerabilidade, é nada mais, nada menos que uma desqualificação, para que esse jovem no atual contexto assuma um trabalho casual, temporário, “mutante”...

Ainda no documento os aprendizes não poderiam ser contratados para funções de que estivessem caracterizadas como cargos de direção, gerência ou de confiança, ou funções que demandassem habilitação profissional de nível técnico ou superior.

Considerava-se aprendiz o jovem contratado diretamente pelo empregador ou por intermédio de entidades sem fins lucrativos, para efeito de cumprimento da cota que se refere ao art. 429 da CLT.¹⁴

São requisitos para a condição de aprendiz:

- Ter idade entre quatorze e vinte e quatro anos incompletos;
- Estar matriculado e freqüentando a escola, caso haja concluído o ensino fundamental;
- Apresentar desenvolvimento físico, moral e psicológico compatível com a formação técnico-profissional metódica objeto do contrato de aprendizagem; e
- Estar inscrito em curso ou programa de aprendizagem desenvolvidos por instituições de aprendizagem.

O aprendiz obriga-se, pelo contrato de aprendizagem, a executar com zelo e diligência as tarefas curriculares necessárias à formação profissional. A ele também, salvo condições mais favoráveis, seria garantido o salário mínimo hora. A duração do trabalho do aprendiz deveria ser de no máximo seis horas diárias, podendo se estender até oito horas diárias para aprendizes que tivessem concluído o ensino fundamental, se fossem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica. O prazo de duração do contrato de aprendizagem não poderia ser estipulado por mais de dois anos.

Ao aprendiz que concluísse os cursos e programas de aprendizagem, com aproveitamento e freqüência mínima exigida, era concedido certificado de qualificação profissional pela instituição de aprendizagem.

Em se tratando da *Aprendizagem*, de acordo com, Kuenzer (2006), ao entrevistar jovens ingressados no projeto que tem parceria como “Sistema S”, no Paraná, foi percebido que dadas as

¹⁴ Art. 429. Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. (Alterado pela L-010.097-2000) (disponível em <http://www.dji.com.br/decretos leis/1943-005452-clt/clt424a433.htm>).

características de precarização cultural desses jovens, é muito difícil sua permanência nos cursos, em razão das exigências. Cumpre-se, portanto, apenas formalmente a meta.

É interessante ressaltar, que o programa exige que o aprendiz esteja matriculado na educação básica para nele se inserir, mas este não garante a matrícula do jovem aprendiz. Kuenzer (2006) afirma no mesmo estudo, que muitos jovens se matriculam para entrar no programa e quando estão já inseridos abandonam a escola.

Nota-se que a proposta do PNPE, aliada ao ideário da LDB 9.394/96 e de seus decretos posteriores como o 5.154/04 que retoma o “currículo integrado”, busca uma suposta integração entre o ensino básico e a educação profissional oferecida pelos programas. Entretanto, percebe-se que na prática não há qualquer integração, no que tange à terminologia da palavra.

No sentido de integração da educação básica ao ensino profissional Frigotto (1992) afirma que para as classes populares, o acesso à escola básica é condição necessária, ainda que não suficiente, para uma qualificação humana que as capacite a lutar por seus direitos fundamentais. Essa qualificação básica não exclui a necessidade de oportunidades de uma formação profissional mais específica feita no mundo de produção. Para ele sem a primeira formação de caráter básico, todavia, a segunda se tornará adestramento puro e simples.

Nesse intento, acreditamos que a proposta do PNPE só conseguiu integrar o aprendiz na educação básica e juntamente na formação profissional, em estatísticas quantitativas, pois, muitos abandonavam a educação básica depois de inseridos no programa ou cursaram a educação básica sem qualquer integração com a formação profissional.

3.2.1.1 Projeto Pedagógico do programa de aprendizagem

Quanto ao projeto pedagógico, no referencial da *Aprendizagem* do PNPE foram estabelecidas dimensões teóricas e práticas da formação do aprendiz, devendo ser pedagogicamente articuladas entre si, sob a forma de itinerários formativos que possibilitem ao aprendiz a compreensão das características do mundo do trabalho e dos fundamentos técnicos, tecnológicos e científicos, bem como a execução das atividades específicas da ocupação, mobilizando de modo integrado conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas no perfil profissional.

Havia uma proposta de núcleo básico de conteúdos que tinham por objetivo oferecer conhecimentos destinados à qualificação e habilitação aos aprendizes, caracterizando-se pela articulação entre formação e trabalho, sendo que as aptidões, competências e habilidades deveriam ser trabalhadas nas dimensões pessoal, social e profissional.

O módulo básico da *Aprendizagem* era formado pelos conteúdos de Direitos Humanos e Cidadania, Temas Transversais, Apoio e Estímulo à Elevação de Escolaridade e Inserção Digital.

Somando-se ao núcleo profissionalizante que reúne a teoria e a prática específicas, esses conteúdos visam contribuir para o reconhecimento e a valorização dos direitos humanos e da cidadania e do desenvolvimento do aprendiz beneficiário como:

- Pessoa, mediante a aquisição de níveis crescentes de autonomia, de definição dos próprios rumos, de exercício de seus direitos e de sua liberdade;
- Cidadão, consciente da importância do papel protagônico da juventude e da necessidade da sua efetiva participação no aprimoramento da democracia, na defesa de direitos civis, políticos e sociais e no exercício da solidariedade para a mudança social e;
- Trabalhador, qualificado social e profissionalmente para a inserção ativa, cidadã, no mundo social e do trabalho e para o exercício do protagonismo, do empreendedorismo e da economia solidária. (APRENDIZAGEM - PNPE, termo de Referência).

Na continuação do documento segue-se que na ação de qualificação sócio-profissional é estratégica a construção de um currículo norteado por um projeto de educação para despertar o espírito crítico e criativo do aprendiz, com base em perspectivas realistas das oportunidades de crescimento profissional concretas, presentes na realidade local.

Novamente em sua proposta pedagógica o termo de *Aprendizagem* é contraditório, uma vez que em sua formulação prevê a qualificação teórica e prática, mas como já foi relatado anteriormente os cursos eram voltados para que o aprendiz desenvolvesse competências específicas para ocupações mercadológicas, vivenciando a prática dessas ocupações nas empresas. A carga horária restante era ocupada por trabalhos voluntários e para a supervisão e planejamento das instituições responsáveis pela *Aprendizagem*. Não restava a possibilidade para uma formação teórica que, mesmo abordando algumas temáticas das humanidades, eram reproduzidas por ideários dominantes que não proporcionam o despertar do espírito crítico e criativo. Além disso não especificavam as perspectivas realistas de oportunidades de crescimento

profissional, já que muitos deles ao terminarem o curso, não conseguiam uma colocação no mercado de trabalho, havendo, assim, o conseqüente escamoteamento de que nesse mercado não há lugar para todos.

Os cursos ou programas de *Aprendizagem* deveriam obrigatoriamente desenvolver conteúdos relativos à comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio lógico-matemático, segurança e saúde no trabalho, direitos trabalhistas, direitos previdenciários, direitos humanos e cidadania, educação ambiental, de modo integrado e articulado às dimensões teóricas e práticas do processo formativo. Deveria contemplar, ainda, as dimensões ética, cognitiva e psicomotora para o desenvolvimento do aprendiz na perspectiva de sua formação integral, enquanto trabalhador e cidadão, sendo estruturadas a partir do perfil profissional da ocupação, definido em consonância com as demandas das empresas e dos trabalhadores, do mercado de trabalho e da sociedade, mediante metodologia apropriada.

Mais uma vez, a proposta pedagógica não consegue abarcar que se propõe, pois como buscar a formação “integral”, procurando atender as demandas empresariais, a partir de um perfil profissional de ocupação? Isso vai de encontro o que já se sabe: para exercer determinadas ocupações o trabalhador não necessariamente precisa ter um conhecimento mais intelectualizado. Se o objetivo é atender as demandas de mercado, então o objetivo da qualificação não é tornar o trabalhador um sujeito mais crítico, e muito menos conhecedor dos processos de trabalho e sim um reproduzidor dos ideais capitalistas de produção.

Ainda na proposta, as aulas teóricas deveriam ocorrer em ambiente físico adequado ao ensino e com meios didáticos apropriados e poderiam se dar sob a forma de aulas demonstrativas no ambiente de trabalho, hipótese em que é vedada qualquer atividade laboral do aprendiz, ressaltando o manuseio de matérias, de ferramentas, de instrumentos e assemelhados.

É interessante ressaltar que para Kuenzer (2006) a pedagogia do trabalho nos programas de educação profissional do governo federal, se resume em observar e repetir até memorizar “boas práticas” dos trabalhadores mais experientes, mesmo sem esse trabalhador se apropriar de categorias teórico-metodológicas que lhe permitam analisar e intervir em sua prática.

Assim, percebe-se que na prática vivenciada a formação profissional disponibilizada pelo governo somente reproduz os interesses dos “homens de negócios” no processo de acumulação

flexível e, o incentivo à educação e qualificação, deve ser visto com cuidado, uma vez que, neste caso, concretiza o intuito de exploração máxima do trabalho.

Além disso, para Lucena (2004) as novas estratégias de gestão empresarial não colocam os trabalhadores em situação de privilégio, sendo que seus interesses giram em torno da tentativa de reduzir ao máximo os conflitos existentes entre capital e trabalho.

Nesse intento obviamente, a proposta pedagógica do programa de *Aprendizagem*, no ambiente de trabalho, aliada aos interesses dos gestores empresariais, não preparariam os jovens trabalhadores para conhecerem o que se produz e como se produz, mas simplesmente para produzirem de forma alienante e estranhada.

As instituições de *Aprendizagem* deveriam apresentar o Projeto Político Pedagógico contendo objetivos, conteúdos, competências, carga horária no módulo básico e para o módulo específico, conteúdos específicos contendo conteúdos práticos e teóricos e também carga horária.

Percebe-se, contudo, que o projeto político pedagógico (PPP) não era construído na coletividade e para a coletividade ao especificar competências básicas, estas alinhadas aos ideários mercadológicos. O PPP acabava por reproduzir em sua estrutura os ideários dos “homens de negócios”, por ser criado por entidades vinculadas ao empresariado como o “Sistema S” de ensino e voltado não para atender a formação crítica do jovem aprendiz, mas para reproduzir ali a visão mercadológica capitalista do mundo do trabalho.

A falta de uma construção coletiva do PPP, não gera uma ação pedagógica política e muito menos um sentimento de identidade por parte daqueles, que na teoria, foram citados na proposta, mas que na prática vivenciam a (des) qualificação profissional.

3.2.1.2 Atribuições aos que participam do programa de Aprendizagem

Ao Ministério do Trabalho e Emprego coube a fiscalização, acompanhamento e a quantificação das cotas de aprendizes das empresas nos termos da CLT.

As empresas tiveram a função de:

- celebrar convênio ou contrato com as instituições de *Aprendizagem* que iriam efetuar a qualificação dos aprendizes e a contratação (quando for o caso);

- elaborar, juntamente com a instituição de *Aprendizagem* e o MTE, o projeto pedagógico do programa de *Aprendizagem*;
- fiscalizar as ações definidas nos acordos ;
- Participar do processo de recrutamento e seleção dos aprendizes candidatos à *Aprendizagem*, juntamente com as instituições de aprendizagem;
- Apresentar à instituição de aprendizagem informações sobre as demandas de qualificação profissional;
- Acompanhar o desempenho do aprendiz;
- Oferecer condições adequadas para a prática profissional curricular, responsabilizando-se pela segurança e higiene nos ambientes de aprendizagem.

Às instituições de aprendizagem coube: analisar a demanda das empresas; participar do processo de recrutamento e seleção de aprendizes; elaborar juntamente com as empresas e o MTE o projeto pedagógico; planejar e organizar o programa de aprendizagem; planejar e disponibilizar os recursos necessários; implantar e administrar o curso ou programa de aprendizagem; comunicar com a empresa; e emitir os certificados de conclusão do curso ou programa de aprendizagem ou do módulo de qualificação.

Observa-se que o fato das empresas organizarem junto ao MTE e às instituições de *Aprendizagem*, o projeto pedagógico do programa, somente mostra a intenção de verticalização da educação profissional, a falta de participação dos alunos/ aprendizes e da própria comunidade. Além disso, quando se apresentam as informações sobre as demandas de qualificação profissional, logo se verifica que essa qualificação está voltada para atender os objetivos dos “homens de negócios”, na exploração intensificada do trabalho vivo.

Além disso, verifica-se uma nova configuração do que se entende por educação. Vivenciamos nos dias atuais uma educação do consumo, mercadológica, que busca olhar somente para os resultados finais, para os dados quantitativos, que se submete às exigências estabelecidas, desde que com isso tenha uma suposta oportunidade de êxito.

Como afirma Sacristán em relação às propostas de educação que vivenciamos,

Os valores de justiça, equidade, dignidade humana, solidariedade e distribuição da riqueza e do capital cultural vão sendo substituídos pela preocupação pela eficácia, pela competitividade, pela “excelência”, pela busca de resultados tangíveis, pelo ajuste às necessidades do mercado de trabalho e da economia, pela luta para dispor de melhores condições de saída do sistema educacional

diante de um mundo do trabalho escasso, pela necessidade de incorporar as tecnologias da informação, etc. (SACRISTÁN, 1996, p.61).

Nesse contexto, faz-se necessário repensar a qualificação oferecida aos jovens no programa de *Aprendizagem*, pois que aliada aos interesses mercadológicos em sua proposta pedagógica e curricular deixa claro que, no atual contexto de configuração do trabalho, apesar de se ouvir um discurso otimista sobre a necessidade de um trabalhador com elevados conteúdos intelectuais ou uma melhor qualificação mais intelectualizada, isso definitivamente não garante o emprego, como também, marca uma (des) qualificação e o jovem trabalhador se torna desprovido de sua coletividade e de seu poder criativo em uma organização.

3.2.2 A captação de vagas no PNPE

A captação de vagas, outra ação do PNPE, é feita pela *Subvenção Econômica* e pela *Responsabilidade Social*.

Como já citado anteriormente a forma de captação de vagas, criada pelo PNPE, somente beneficia os “homens de negócios”, que tanto pela subvenção econômica, quanto pela responsabilidade social saem com vantagem ao fazerem parceria com o PNPE.

Essa postura do governo em transferir para a iniciativa privada a co-responsabilidade pela educação profissional faz parte da conjuntura da reestruturação do Estado, centralização e descentralização de suas ações, por meio da publicização e, atua de forma descentralizada e desconcentrada nas políticas sociais e de educação.

Segundo Lucena (2004) o governo nacional acredita que a criação de empregos só é possível com a redução do custo do trabalho e com a deterioração dos empregos existentes. Nesse sentido, as empresas e o Estado tentam liberar-se dos encargos do emprego, fazendo com que o desemprego seja de responsabilidade individual.

A discussão sobre empregabilidade passou a ser feita dentro dessa perspectiva. Trata-se de uma tentativa da transferência de riscos e responsabilidades aos mais fracos, fazendo com que o trabalhador assuma a sua empregabilidade por meio de formação profissional, requalificação etc. Tanto as empresas como o Estado podem até destinar recursos para esses cursos, que, por mais importantes que possam ser, são incapazes de gerar mais postos de trabalho. (LUCENA, 2004, p.176).

Assim, acredita-se que os cursos criados pelo PNPE em parceria com instituições privadas como o “sistema s”, são incapazes de gerar mais postos de trabalho.

Também é constatado com dados estatísticos retirados da página do Ministério do Trabalho e Emprego, de 19.665 inscritos no PNPE e do relatório de jovens inseridos pelo programa por unidade federativa (UF), – a exemplificar o estado de Minas Gerais –, que apenas 109 foram inseridos no programa e, destes, poucos conseguiram se inserir no mercado formal de trabalho. Além, é claro, que do total das empresas conveniadas somente de 35 ofereceram vagas para aprendizes em Minas Gerais. (Ministério do Trabalho e Emprego, 2007). (ANEXO I)

Percebe-se, contudo, que os objetivos do PNPE que são fundamentalmente a abertura de novos postos de trabalho, a inserção do jovem no mercado formal e a sua qualificação profissional, devem ser pensados com cuidado, ao se verificar pouca ou quase nenhuma abertura de postos de trabalho, pelo menos no que tange ao atendimento ao jovem desempregado que, em decorrência disso, acaba se inserindo no mercado informal ou precário. Além disso, essa qualificação, ao invés de buscar boa formação para o trabalhador, o (des) qualifica.

Ainda para Lucena (2004), as ações do governo e das empresas estão levando ao aumento da degradação da qualidade do emprego, pois a qualidade dos empregos criados é indiferente aos eliminados. Assim, essa forma de atuação somente cria uma força de trabalho descartável, comprometendo a qualificação futura da força de trabalho, visto que a verdadeira qualificação requer formação básica e tempo de preparo.

A formação básica e tempo de preparo não ocorrem nos projetos vinculados ao PNPE e, dessa forma, essas ações são incapazes de abarcar uma questão estrutural viável ao modelo capitalista monopolista.

3.2.3 Consórcio Social da Juventude

Os Consórcios Sociais da Juventude surgiram como instrumento para a consolidação da parceria governo-sociedade e como porta de entrada complementar do programa, a fim de atingir parte do público jovem e garantir a integração de políticas públicas de emprego. O Consórcio Social da juventude apresentou foco com dois eixos de organização: fomento à geração de postos de trabalho formais e preparação para o primeiro emprego.

Nessa linha o Governo valoriza e incentiva as ações de responsabilidade social das empresas ou instituições privadas, estatais e de economia mista destinadas ao público do Programa Primeiro Emprego. As empresas podem optar por parcerias voltadas para a formação profissional dos jovens.

Ao atuar nessa ação do PNPE, as empresas ou instituições apoiadoras têm o seu compromisso reconhecido publicamente pelo Ministério do Trabalho e Emprego com o selo Empresa Parceria do Programa Primeiro Emprego.

A seleção dos jovens ou de projetos apoiados nessa linha de ação do programa poderia ser efetuada pelos Sines, DRTs e Consórcios Sociais ou diretamente pelos empregadores ou instituições apoiadoras, desde que observadas as condições gerais de habilitação ao Programa. Por isso o Consórcio Social da Juventude era uma ação complementar aos serviços prestados pelo SINE e DRT.

Para o governo, os jovens, público alvo dos consórcios sociais, em virtude de suas condições sócio-econômicas, têm maior dificuldade de acesso a oportunidades de trabalho, com destaque para quilombolas e afro-descendentes, indígenas, egressos de unidades sócio-educativas, em conflito com a lei, portadores de necessidades especiais, trabalhadores rurais e jovens mães. Esses jovens não poderiam ter tido vínculo empregatício anterior.

Os Consórcios Sociais da Juventude, que foram implantados inicialmente como projetos-piloto em cinco estados e no Distrito Federal, foram sendo estendidos a todas as capitais do país e às principais regiões metropolitanas. Esses consórcios são formados por entidades e/ou movimentos da sociedade civil organizada, com afinidades e interesses comuns. Cada consórcio deveria ter a sua rede composta por, no mínimo dez entidades e/ou movimentos sociais e/ou organizações da juventude legalmente constituídos, há no mínimo um ano e, quando possível, por instituições do poder público, do setor empresarial, e/ou organismos de financiamento e cooperação.

O consórcio social da juventude tinha por metas: criar oportunidades de ocupação para jovens, incluindo o auto-emprego e o serviço voluntário; melhorar a qualificação da força de trabalho de jovens; melhorar a auto-estima e a participação cidadã da juventude na vida social e econômica do país; dar escala às experiências bem sucedidas da sociedade civil organizada; e

constituir um espaço físico, denominado de Centro de Juventude¹⁵, como ponto de encontro das ações desenvolvidas pelas entidades da sociedade civil. Por isso, na visão do governo federal, não se buscava restringir à ação de qualificação profissional do PNPE, mas atingir as metas de inserção de jovens atendidos no “mundo do trabalho”.

Seus objetivos são:

- Inserir jovens no mundo do trabalho por meio da intermediação de mão-de-obra e promoção de atividades autônomas;
- Preparar os jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas, geradoras de renda;
- Proporcionar qualificação e atividades que possam despertar o espírito empreendedor dos jovens;
- Elevar a auto-estima e incentivar a participação cidadã da juventude na vida social e econômica do país;
- Fomentar experiências bem-sucedidas da sociedade civil organizada;
- Constituir um espaço físico, denominado “Centro da Juventude”, como ponto de encontro das ações desenvolvidas pelas entidades da sociedade civil consorciada em sua base social;
- Incentivar a prestação de serviço voluntário e social pelos jovens; e
- Estimular a elevação da escolaridade.

O Ministério do Trabalho e Emprego firma convênio com uma entidade do Consórcio Social da Juventude, identificada como entidade “âncora”, podendo esta subcontratar outras entidades para a execução das ações previstas no Plano de Trabalho. Conforme estabelecido em convênio, as entidades conveniadas deveriam inserir no mercado de trabalho, no mínimo 30 % dos jovens atendidos nos projetos dos consórcios sociais da juventude.

Cada Consórcio Social deveria ter sua rede composta por entidades ou movimentos sociais, legalmente constituídos, buscando apoio e parceria de órgãos e entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais.

Em se tratando das parcerias feitas pelo Consórcio Social da Juventude, faz-se necessário problematizarmos alguns aspectos: pensar quais instituições têm ficado responsáveis por nossa educação profissional e mais ainda, pensar na quantidade de recursos públicos voltados para

¹⁵ O Centro de Juventude era o ponto de encontro das ações do Consórcio Social da Juventude. Este era gerenciado por uma ou mais entidades executoras, sob a coordenação da entidade-âncora, cabendo ao MTE o monitoramento e avaliação das ações.

entidades privadas, evidenciando mais uma vez a transferência das políticas sociais para a sociedade civil, terceiro setor, ou seja, para o privatismo.

Nesse sentido, com os consórcios sociais, esconde-se sob a defesa do caráter público das ações, sua realização pelo setor privado, sem que haja elementos que permitam comprovar sua qualidade e efetividade social.

Segundo Kuenzer (2006) as ações privadas de educação profissional, oferecem formação precarizada com recursos públicos. Para a autora, a opção pela implementação de projetos de educação profissional, esconde a ausência de políticas públicas.

Em resumo, o que se está afirmando é que, uma vez procedido o desmonte da oferta pública de Educação Profissional pelo Decreto n. 2.208/97, e estabelecido o balcão de negócios, dificilmente este processo será revertido. A resistência das agências formadoras à exigências do PNQ mostra, entre outros fatos, que o negócio deixou de ser interessante; como resultado, tem-se menos oferta gratuita oferecida pelo setor privado com recursos públicos e tem-se reduzida oferta pública. Ao mesmo tempo, a profusão de programas criados com a finalidade de operacionalizar o PNPE mostra que foram abertos muitos outros canais de repasse de recursos para o setor privado, sob a coordenação de diferentes ministérios e da Secretaria-Geral da Presidência da República. Causa, no mínimo, estranheza, a criação de programas praticamente idênticos, mas sob a coordenação política de diferentes ministérios e/ ou da Secretaria-Geral da Presidência da República, como é o caso dos Consórcios Sociais da Juventude e do Juventude Cidadã. (KUENZER, 2006, p.900- 901).

Nesse sentido, percebemos que no âmbito do PNPE, o repasse de recursos públicos a instituições privadas por meio dos diferentes projetos que pertenciam ao mesmo, mas sob a responsabilidade de diferentes secretarias e ministérios, demonstra mais uma vez a inviabilidade de efetivação do PNPE, quanto aos seus objetivos propostos.

Outro aspecto a ser problematizado em relação ao consórcio social está o intuito de incentivar o empreendedorismo por parte dos jovens, por meio do auto-emprego. O auto-emprego é uma forma de transferir ao desempregado a responsabilidade pelo emprego, uma das maneiras encontradas pelos “homens de negócios”, de capturar suas subjetividades em defesa do modelo flexível de se viver. Em se tratando do empreendedorismo Alves (2007) nos alerta :

Aos homens e mulheres desempregados, exige-se que se tornam empresários de si próprios. Disseminam-se as ideologias do empreendedorismo e da empregabilidade. É quase um elixir para a crise do mercado de trabalho capitalista. (ALVES, 2007, p. 204).

Assim, esses programas voltados para a qualificação e colocação do jovem no mercado de trabalho formal, transmitem um ideário de salvação para o fechamento de postos de trabalho e para falta deles, ao ignorar que a crise do mercado de trabalho capitalista seja um desdobramento da atuação capitalista monopolista de buscar sua reorganização produtiva e financeira.

Esse programa reproduz as propostas de educação para o empreendedorismo ao incentivar a formação de subjetividades que se adaptem à flexibilização e ao mesmo tempo justifiquem o insucesso a partir dos sujeitos.

Ainda descrito pelo consórcio social, cada jovem poderia participar de uma ou mais oficinas-escola, previstas no plano de trabalho, sendo que para efeito de comprovação das metas de trabalho, não poderia ser computada a participação pela segunda vez. As atividades eram executadas, preferencialmente, nas comunidades de domicílio dos jovens. Os jovens tinham aulas de ética, cidadania e meio ambiente, inclusão digital, noções de empreendedorismo e apoio à elevação da escolaridade, além de freqüentarem uma oficina de capacitação profissional. De forma a garantir o atendimento da meta de inserção, a qualificação deveria ser definida com base nas demandas de mercado. Eram fixadas, pelo MTE, metas de inserção dos jovens no mercado de trabalho, ao fim do curso.

Aponta-se mais uma vez que as oficinas dos cursos de qualificação dos consórcios sociais, buscavam ser articuladas às demandas do mercado de trabalho. É, então, denunciado o processo real de (des) qualificação, pois contraditoriamente ao estabelecido no regimento do PNPE, a qualificação ao invés de ser profissional e social, se faz puramente mercadológica.

Para Kuenzer (2006), a adjetivação “social” corresponde à concepção que privilegia a aprendizagem pela experiência.

Isso quer dizer, não pela reprodução de ações pré-estabelecidas e ensinadas nos cursos dos consórcios e não pela falta da experiência real vivenciada e constituída ao longo do processo de trabalho pelo trabalhador.

A efetivação da qualificação social só se dará pela efetivação da inclusão do trabalhador nos processos de trabalho. Quanto a isso, dialogando com as idéias de Marx e concordando com Oliveira (2004)¹⁶, Kuenzer (2006) afirma que no modo de produção capitalista, todas as formas

¹⁶ Oliveira, A. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação. A autora ressalta que ocorre um processo de inclusão excludente devido à (des) qualificação da educação profissional, que se tem vivenciado com os programas do governo federal.

Nessa mesma linha de pensamento Machado (1992) afirma que a qualificação é uma maneira de mobilizar, de reproduzir e de adicionar as diversas formas de trabalho, que por sua vez, trazem sua história particular e, não são puros atos mecânicos, mas saberes sobre os quais foram impressas subjetividades e consciências, definições e escolhas, que resultam em intervenções no processo social real.

Com isso, percebe-se que a estrutura dos cursos oferecidos nos consórcios sociais, não resulta em intervenções do sujeito no processo social, pois vinculados à visão mercadológica, buscam ainda reproduzir o ensino de atos mecânicos, aliados a uma espécie de parte teórica voltada para o conhecimento das humanidades, que por sua vez, da forma como se tem trabalhado, procura somente a reprodução da visão dos “homens de negócios”. “A inversão da relação sujeito e objeto e a opacidade das relações sociais daí advindas são fatores adversos a possibilidades de qualificação humana” (MACHADO, 1992, p. 11).

Ainda estabelecido pelo consórcio social, durante as ações de qualificação básica poderiam ser abordados temas transversais, como saberes indígenas e populares, empreendedorismo, economia solidária. Os trabalhos desenvolvidos nas oficinas-escola (qualificação profissional específica) deveriam abarcar temas como: administração, agro extrativista, alimentação, arte e cultura, beleza e estética; comunicação e *marketing* social, construção e reparos, educação, esporte e lazer, gestão pública e terceiro setor, gráfica, joalheria, madeira e móveis, metal e mecânica, pesca e piscicultura, serviços domiciliares, telemática, transporte, turismo e hospitalidade e vestuário.

A oferta de cursos de qualificação em diversas áreas, pelo consórcio social, deve ser pensada com cuidado, desde que se sabe que o modelo flexível de produção, exigiu maiores “habilidades” e “competências” dos trabalhadores, mas na verdade os desapropriou dos seus conhecimentos reais em relação ao trabalho.

Essa qualificação voltada para diversas áreas, associada ao perfil mercadológico dos “homens de negócios”, é uma qualificação para o trabalhador polivalente. Contudo, polivalência

É um trabalho mais variado com certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança qualitativa das tarefas. Representa nada mais que uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista de soma das partes.(MACHADO,1992, p.19).

Ainda para a autora, essa forma de qualificação no modelo de acumulação flexível, não significa obrigatoriamente intelectualização do trabalho, mesmo tratando-se de equipamentos complexos, (ou neste caso de cursos associados às novas tecnologias e de nova gestão organizacional). É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho.

Segundo Kuenzer (2006), quanto à qualificação nos programas de educação profissional, criados pelo governo federal, há dois pontos contraditórios que se realizam nesse processo. O primeiro está relacionado a um maior reconhecimento público das políticas sociais na direção da democratização, buscando o aumento da inclusão em todos os pontos de cadeia e o segundo, por consequência, na maior precarização dos processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão e nem permanência.

Nesse intento, discorda-se de Kuenzer (2006), ao afirmar que há maior reconhecimento público em busca da democratização. Acredita-se que a última não atinge a todos em um modelo sociometabólico capitalista, pois suas ações sempre estarão voltadas para buscar equilibrar o mercado, por meio de novos mercados e exploração da força de trabalho. Já em se tratando da precarização dos processos educativos, acredita-se que a sucessão precarizante dos cursos que estão sendo oferecidos, por meio da educação profissional e, da forma como estão sendo viabilizados, realmente só propiciam oportunidade de certificação e não promove a construção de saberes constitutivos dos processos de trabalho. Aliado a isso, percebe-se que os projetos ligados ao PNPE, não conseguiram atingir grande parcela da população jovem no país, já que de milhares de inscritos, poucos foram efetivados no programa e poucos se mantiveram nele. Isso se concretiza na proposta do consórcio social, de inserir no mínimo de 30%, dos jovens do projeto no mercado formal. Verifica-se que esta é uma porcentagem muito reduzida em um país com milhares de jovens sem emprego.

3.2.4 Jovem Empreendedor

O projeto '*Jovem Empreendedor*' foi criado com o intuito de dar oportunidade de ocupação e renda para jovens de baixa renda por meio do estímulo ao desenvolvimento de pequenos negócios. Além disso, pressupõe a capacitação associada ao crédito, com linha de financiamento de 100 milhões de reais oriundos do FAT pela resolução do Codefat/339, de 10 de julho de 2003. O Fundo de Aval às Micro Empresas de Pequeno Porte (Fampe) e o (Funproger) do Codefat dão garantia aos empréstimos.

O público alvo desse projeto são os jovens de 16 a 24 anos, em situação de desemprego, integrantes de famílias com renda mensal per capita de até meio salário mínimo, com prioridade para portadores de necessidades especiais, mulheres, afro-descendentes, indígenas e aqueles advindos de sistemas penais.

O projeto é realizado em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), o Banco do Brasil, a Caixa Econômica Federal, o Banco da Amazônia e o Banco do Nordeste. O programa Jovem Empreendedor estava sendo implantado em todo o país.

Assim, as modalidades de crédito que os “jovens empreendedores” poderiam ter, são:

- Auto-emprego- financiamento de até 10 mil reais, com prazo de 60 meses para pagamento e 12 meses de carência;
- Micros e pequenas empresas- limite de crédito de até 50 mil, com 84 meses para o pagamento e 18 meses de carência;
- Cooperativas ou associações- teto para empréstimo de 5 mil por beneficiário e de 100 mil por cooperativa. Prazo de 84 meses para o pagamento com carência de 18 meses.

As questões do auto-emprego, a criação de micro e pequenas empresas, e o incentivo a abertura de cooperativas, deve ser vista em uma amplitude histórica, sem escamotear as contradições que envolvem esse processo. Todas essas alternativas são consideradas formas de empreendedorismo, este, sendo uma forma de ocultar as contradições candentes de capitalismo em sua etapa de crise estrutural

O empreendedorismo é a venda de uma nova mitologia, que tenta mascarar as contradições sociais. Nisso, há um novo estranhamento do homem ou de subsunção real do trabalho ao capital.

Em se tratando do empreendedorismo:

A máscara do toyotismo é a máscara do auto-empreendedorismo. É a ideologia extrema da abolição do regime salarial, cujo sonho toyotista é um mundo da produção constituído apenas por empresas individuais de prestação de serviços individuais. (ALVES, 2007, p.170).

No período de crise estrutural, e da participação do modelo de acumulação flexível da produção, o empreendedorismo emprega a sociabilidade social, como mercadoria. Nessa linha pode-se verificar que os “homens de negócios”, transmitem o ideário de que as pessoas, para se manterem ou se inserirem no mercado de trabalho, devem ser auto-gestoras do seu próprio capital, que é a sua subjetividade. Dessa forma se aplica o intuito de que, se a pessoa está desempregada ou não consegue se inserir no mercado de trabalho, por meio das diversas formas de contratação (precarizadas, formais, informais), e das diversas formas de empreendedorismo (ato-emprego, micro e pequenas empresas e cooperativismo), isso se deu pela sua incapacidade de administrar o seu próprio capital. Essa visão é a retomada da teoria do capital humano, como forma de escamotear as contradições existentes no modelo capitalista de produção.

Na sociedade dos auto-gestores de suas subjetividades: “O discurso da empregabilidade oculta a natureza íntima do desenvolvimento tardio do capital, ou seja, a lógica da produção destrutiva e da exclusão social”. (ALVES, 2007, p.251).

Os ideários dos “homens de negócios” aliados aos criadores das políticas sociais compensatórias formulam projetos como o *Jovem Empreendedor*, voltado para o público jovem excluído do mercado de trabalho, com o objetivo de ignorar as contradições da realidade vivenciada nesse mercado, altamente volátil e incapaz de absorver grande parcela dos trabalhadores, principalmente do público jovem com pouca experiência e qualificação profissional.

Quando se é vendido o ideário do empreendedorismo como forma de se sustentar nesse mercado de trabalho, ignora-se que os futuros empreendedores independentes estão subordinados às grandes corporações capitalistas, que os submetem aos ciclos incertos dos negócios, ao trabalho precário e ao acaso do jogo de mercado. Nesse sentido, Alves (2007) alerta que “Os clientes aos quais os auto-empreendedores vendem seus serviços são eles próprios

individualidades de classe, imersos na precariedade e submetidos ao espectro da insolvência” (p.173).

Com isso, o projeto *Jovem Empreendedor*, vem mostrar que as políticas sociais compensatórias aparecem nesse período de reestruturação do capital como forma de ilusão fictícia de uma solução para o problema do desemprego do jovem no Brasil.

3.2.5 Serviço Civil Voluntário-Projeto Juventude Cidadã.

O *Serviço Civil Voluntário* é resultado do trabalho do Programa Nacional de Direitos Humanos de 1996, de qualificação profissional para jovens com idade a partir de 18 anos que foram excluídos do serviço militar obrigatório. Com o Serviço Civil Voluntário, ampliou-se, então, a faixa etária, com a incorporação de jovens a partir de 16 anos e a priorização do atendimento a jovens egressos de medidas sócio-educativas.

O público prioritário do projeto é formado por jovens com idade de 16 a 24 anos, em sua maioria com escolaridade inferior ao ensino médio completo, conforme cota estabelecida na Lei 10.748, de 2003, renda familiar per capita de até meio salário mínimo, que não tenham tido vínculo empregatício anterior e que não tenham sido beneficiários diretos do Programa “Bolsa Família”, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

O Serviço Civil Voluntário (SCV) foi desenvolvido nas Unidades da Federação por meio de convênios firmados, principalmente, com governos estaduais e municipais. O projeto buscou oferecer oportunidade de profissionalização, formação para a cidadania, prestação de serviços comunitários e elevação de escolaridade de jovens oriundos do sistema penal ou de instituições sócio-educativas, de famílias de baixa renda, com baixa escolaridade e em situação de risco social. O SCV, que teve duração de 600 horas distribuídas em 6 meses, ofereceu bolsa em valor equivalente a 150,00 reais por mês, orientação profissional e encaminhamento ao mercado de trabalho.

Das 600 horas de duração estabelecidas para o SCV, 200 horas são destinadas à elevação de escolaridade dos jovens atendidos pelo projeto. Além disso, são realizados trabalhos comunitários por pelo menos 30 dias.

Ainda no projeto SCV, os jovens eram, prioritariamente, encaminhados para atividades sociais solidárias, participando em programas e ações nas áreas de educação, saúde, combate à pobreza, assistência social e cultural. Para isso, eram dotados de capacitação necessária ao desenvolvimento das atividades com ações de qualificação profissional. Os executores do projeto tinham metas de inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Em se tratando da elevação da escolaridade, com o SCV, percebe-se uma pequena quantidade de horas para uma função que deveria se dar na escola básica, como difusora de um saber geral articulado com o saber prático do processo produtivo e da constituição do corpo coletivo de trabalho.

Nesse sentido, para Frigotto (1992), o papel da instituição escolar é de mediação, cabendo-lhe, sobretudo, ministrar a educação geral “teórica”, que se articula com o saber prático adquirido no trabalho.

Em se tratando da procura da elevação dos níveis de escolaridade,

[...] Contraditoriamente a teoria do capital humano, a elevação dos níveis de escolaridade-num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração de trabalho. Apesar disso, prosseguem as vertentes daqueles que acreditam no papel independente e autônomo da educação com relação à mobilidade social ascendente.(POCHMANN, 2004, p.387).

Dados mostram como afirma Pochmann (2004) que na medida em que se eleva a escolaridade da população de baixa renda, acompanha, em indicadores mais expressivos, o desemprego. Percebeu-se que entre 1992 e 2002 as taxas de desemprego foram elevadas a um ritmo mais rápido justamente para os níveis de maior escolaridade.

Contudo a intencionalidade do SCV em ampliar a escolaridade, como os demais projetos citados, transfere ao jovem aprendiz a responsabilidade de cursar a educação básica, sendo que esta não está diretamente integrada com o projeto SCV. Além disso, nota-se que no total restam 400 horas voltadas para o serviço voluntário, ou seja, para o trabalho voluntário. Essa atitude é resultado do que os “homens de negócios” pensam e esperam da educação e, nesse sentido, ao trabalhador cabe:

Cada um deverá gerir seu capital humano ao longo de sua vida, deverá continuar a investir em estágios de formação (para ter empregabilidade) e compreender que a possibilidade de vender sua força de trabalho depende do trabalho gratuito, voluntário, invisível, por meio do qual ele sempre poderá reproduzi-la (GORZ, apud ALVES, 2007, p.170).

Quanto ao trabalho voluntário essa situação deve ser analisada com cautela, uma vez que aquele serve como estratégia no processo de reorganização global da força de trabalho. A dificuldade com a absorção pelo mercado de trabalho de grande parcela de trabalhadores tem ocasionado maior tempo de desemprego, e com isso muitos têm se dedicado ao trabalho voluntário ou ficam à beira do processo de marginalização. Em contrapartida, a diminuição do papel do Estado, na efetivação das políticas públicas tem transferido grande parte de sua participação à sociedade civil, de forma indireta, principalmente por meio do voluntariado. Contudo, a criação de projetos que envolvam jovens ao trabalho voluntário, não passa de uma forma direta de transferência da responsabilidade social, à sociedade civil.

A exemplo disso, pode-se observar que um serviço que antes era realizado por funcionários concursados do governo, hoje pode ser realizado pelo trabalho voluntariado de jovens do SCV, que somente recebem 150,00 reais por mês, sem vínculo empregatício, sem direitos de servidor e benefícios trabalhistas. Há, aí, um processo intrínseco com a diminuição da abertura de novos concursos públicos, sendo esta, uma política de Estado, oriunda do processo de desconcentração de seu papel.

A execução do SCV ocorreu ao longo dos anos de 2004 e 2005. Esse programa passa posteriormente a chamar *Juventude Cidadã*, pois a concepção mais contemporânea do programa era voltada para a construção da cidadania e do protagonismo jovem por meio da qualificação sócio-profissional para inserção na atividade produtiva, contempladas as seguintes mudanças:

- Expansão do projeto aos municípios,
- Investimento em qualificação sócio-profissional atrelada ao comportamento do mercado de trabalho local,
- A principal obrigação das instituições conveniadas foi a inserção de, no mínimo, 30 % dos jovens em atividades produtivas ao final do período de qualificação sócio-profissional,
- Os jovens eram selecionados por serem membros de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família e pelo cadastro do PNPE.

No referencial do *Projeto Juventude Cidadã* se define a estratégia de qualificação social e profissional voltada para aprendizagem pela experiência, sem negligenciar a preparação prévia, adequada e cuidadosa do jovem para “o fazer”. “Nesse caso, a formação de saberes necessários à inserção do jovem no mercado de trabalho e à vida em sociedade se dá, principalmente, por meio do seu engajamento efetivo na prestação de serviços comunitários, ...” (TERMO de referência ao Projeto Juventude Cidadã).

É interessante perceber que, se mantêm no projeto Juventude Cidadã, uma quantidade relativa de horas para o voluntariado e as demais para a qualificação profissional, esta última entendida, como aprendizagem pela experiência. Essa aprendizagem deve ser problematizada, pois, essa prática pedagógica não busca formar, mais sim (des)qualificar ao não se aprofundarem, em seu âmbito, o caráter anti-social dessas políticas públicas que, regidas pelos ideários dos “homens de negócios”, como a disseminação do voluntariado, ainda provocam uma falta de conhecimento dos jovens sobre a implantação das novas tecnologias no seu “fazer”.

O projeto foi articulado seguindo os seguintes conteúdos:

- Formação em cidadania e direitos humanos;
- Prestação de serviços voluntários à comunidade;
- Qualificação social e profissional;
- Estímulo e apoio efetivo à elevação da escolaridade;
- Inserção no mercado de trabalho.

Quanto à qualificação social e profissional se estabeleceu para o Projeto Juventude Cidadã, a aquisição de conhecimentos técnicos e habilidades específicas necessários ao desempenho de uma ocupação, relacionando-se ao aprendizado da vida. *Consiste, portanto, em uma construção social importante para a inserção e atuação cidadã do jovem no mercado de trabalho e na vida em sociedade.*

Quanto à qualificação social e profissional ser alcançada juntamente com o aprendizado para vida, as duas formas são inviáveis em suas propostas, pois para uma efetiva qualificação profissional, requerer-se-á tempo e maior participação do trabalhador nos processos de trabalho. Em se tratando do aprendizado para a vida, este não se dará por meio do voluntariado, mas com uma proposta efetiva de projeto educativo, que tenha como sujeito definidor as múltiplas necessidades do trabalhador, no pensar na e para a coletividade.

Ainda no projeto *Juventude Cidadã* foi estabelecido que os conteúdos e metodologias deveriam buscar:

- A reflexão sobre a realidade social;
- Conhecer as transformações no mercado de trabalho – inovações tecnológicas, novas formas de organização e gestão do trabalho e novo perfil do trabalhador;
- Conhecer as oportunidades e heterogeneização de formas de trabalho e renda, trabalho formal, auto-emprego; formas de empreendedorismo individual e coletivo, dentre outras.

Segundo Kuenzer (2006) o PNPE buscou atuar em duas linhas na qualificação profissional e social e na inserção imediata ao mercado de trabalho, não atuando, contudo, com a Educação Básica vinculada ao Sistema Nacional de Educação, e sim por meio de uma “articulação” em que é responsabilidade do aluno estar na Educação Básica, pois este deverá comprovar sua matrícula e frequência ao sistema escolar, sem que haja vinculação explícita entre escolarização e a formação oferecida pelo projeto.

Quando o projeto apresenta que os conteúdos metodológicos deveriam buscar o conhecimento sobre as inovações tecnológicas e novas formas de gestão da organização e do trabalho, isso não quer dizer que ao sair do projeto o jovem saiba a efetiva compreensão do trabalho, o uso que se faz do conhecimento para a vida e do que é aprendido historicamente na relação do homem com o trabalho.

Mesmo com o intuito de propiciar maior conhecimento sobre as novas tecnologias, isso não quer dizer que o trabalhador saiba interferir sobre elas e sobre os processos de alienação que as envolvem.

(...) o acesso a informações técnicas por si, sem uma visão ampliada da realidade em suas várias dimensões, não garante uma efetiva compreensão do trabalho que se executa e do mundo no qual a atividade humana está inserida. A brutalização deste trabalhador não se dá pela fome, mas pela ignorância política e pelos horizontes estreitos e alienados oferecidos pela lógica consumista desta sociedade capitalista tecnizada. (MACHADO, 1992, p.18).

Estruturar o *Projeto Juventude Cidadã*, para uma qualificação polivalente, que forme o jovem trabalhador multifuncional, é não perceber, como nos alerta Frigotto (1992), que não basta concluir que a nova base tecnológica demanda mais educação geral e desenvolvimento de

“capacidades abstratas”, se o capital constituir no sujeito definidor dessas capacidades abstratas, continuará, todavia, com uma formação seletiva, fragmentária, pragmatista e produtivista.

Ou seja, não basta criar projetos que envolvem a educação profissional, com o envolvimento direto dos “homens de negócios”, na sua elaboração e execução, pois essa qualificação não vai propiciar uma determinação social por parte dos jovens, ou propiciar a capacidade de luta pela emancipação.

Outro ponto a ser problematizado no *Projeto Juventude Cidadã*, é como nos demais projetos já citados do PNPE, o objetivo de inserção da população jovem em situação de desemprego, no mercado formal.

Dados estatísticos da DIEESE retirados da página do Ministério do Trabalho e Emprego na Internet mostram que nos anos de 2005 e 2006, a distribuição de jovens de 16 a 24 anos segundo situação de trabalho e estudo nas regiões Metropolitanas e no Distrito Federal, aponta dois processos: o primeiro é que mesmo com maior escolaridade, ou seja, com estudo, grande parcela dos jovens dessas regiões continua desempregada e o outro ponto a ser analisado é que mesmo no período do auge da implementação dos projetos ligados ao PNPE, a situação de desemprego entre os jovens brasileiros ainda é muito grande, não havendo disparidades entre o ano de 2005 e 2006. Vejam-se os quadros abaixo:

Tabela 89 Distribuição dos jovens de 16 a 24 anos segundo situação de trabalho e estudo - Regiões Metropolitanas e Distrito Federal 2005 (em %)						
Situação de trabalho e estudo	São Paulo	Porto Alegre	Belo Horizonte	Salvador	Recife	Distrito Federal
Só estuda	13,5	20,3	21,3	24,1	28,5	18,7
Estuda e trabalha e/ou procura trabalho	25,8	24,8	26,9	28,3	20,0	28,2
Só trabalha e/ou procura	51,0	44,5	43,7	38,0	35,2	44,3
Apenas cuida dos afazeres domésticos	5,7	5,0	3,4	3,5	6,9	3,2
Outros	4,1	5,4	4,7	6,1	9,5	5,6
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: DIEESE/Seade, MTE/FAT e convênios regionais. PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego
Elaboração: DIEESE

Quadro III - Ano de 2005¹⁷

¹⁷ Disponível em: www.mte.gov.br

Tabela 89

Distribuição dos jovens de 16 a 24 anos segundo situação de trabalho e estudo - Regiões Metropolitanas e Distrito Federal 2006 (em %)

Situação de trabalho e estudo	São Paulo	Porto Alegre	Belo Horizonte	Salvador	Recife	Distrito Federal
Só estuda	13,6	20,4	21,8	23,3	28,4	17,9
Estuda e trabalha e/ou procura trabalho	25,3	23,8	25,3	26,4	20,0	28,1
Só trabalha e/ou procura	51,6	45,1	44,4	40,0	35,7	44,8
Apenas cuida dos afazeres domésticos	4,9	5,1	4,0	3,4	5,8	3,2
Outros	4,5	5,6	4,5	7,0	10,0	5,9
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: DIEESE/Seade, MTE/FAT e convênios regionais. PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego
Elaboração: DIEESE

Quadro IV – Ano de 2006.

É interessante perceber que esses dados se referem ainda às regiões Metropolitanas e ao Distrito Federal. Há também regiões e localidades no país, para as quais os projetos vinculados ao PNPE não chegaram, como é o caso apontado por Kuenzer (2006) em sua pesquisa no setor coureiro-calçadista no Paraná. A autora relata que nessas áreas praticamente inexistente oferta pública de educação profissional para jovens em situação de vulnerabilidade em uma área duramente castigada pelo processo de reestruturação produtiva.

Vale ainda deixar como questionamento em relação ao Projeto Juventude Cidadã, que este surge no lugar do Serviço Civil Voluntário, a partir de 2006, com o intuito de ampliar a participação de jovens em busca da cidadania por meio do voluntariado, com a idade mínima reduzida de 18 para 16 anos. Entretanto, como se pode observar dias atuais a efetivação dos dois programas não conseguiu atingir os objetivos propostos. E mesmo em 2005 o governo criou, por meio da Secretaria Geral da Presidência da República, o Pró-Jovem, com a intenção de abarcar a qualificação dos jovens entre 18 e 24 anos; a responsabilidade e articulação pelo projeto ficou não somente com a participação do MTE, mas foi feita uma parceria com o Ministério da Educação, e com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A cada ano, são criados novos projetos e programas que visam propiciar educação profissional à população com ausência de políticas públicas de emprego e renda, mas que têm como resultado seu fracasso na efetivação, ao não se conseguir atingir grande percentual de jovens desempregados no país, ou que quando atingidos, lhes é proporcionada uma qualificação fragmentada e precarizada, a qual

em hipótese alguma garante posto de trabalho a todos, em um mundo da morfologia do trabalho, onde não há emprego para todos.

Com isso vê-se mais uma vez pela publicização e a realização desses programas, a destinação de recursos financeiros advindos dos vários Ministérios, aos donos do capital.

3.2.6 Soldado Cidadão.

O PNPE se estendeu também pelo projeto *Soldado Cidadão* realizado com o Ministério da Defesa, Fundação Cultural do Exército e “Sistema S”, tendo como objetivo capacitar 30 mil soldados por ano. Jovens que prestam o Serviço Militar Obrigatório que são preparados para encontrar uma ocupação ao deixarem as Forças Armadas têm acesso a cursos de capacitação e formação profissional.

O projeto soldado cidadão tinha por objetivo proporcionar à parte da população jovem brasileira, de perfil sócio-econômico carente, cursos de capacitação profissional que possibilitassem melhores perspectivas de ingresso no mercado de trabalho e que complementassem a formação cívica. Estava associado ao Programa de Desmobilização de Militar Temporário.

Contraditoriamente ao que se propunha o projeto *Soldado Cidadão*, é necessário analisar mais amplamente os cursos de capacitação e formação de jovens que prestam serviço para as forças armadas; assim, questiona-se que o período estabelecido para jovens que completam 18 anos, ser aquele em que são obrigados a servir esse serviço, pode ser uma forma do controle metabólico de retenção de parte dos jovens do sexo masculino, fora do mercado de trabalho, este sem a possibilidade de aumentar postos de trabalho.

Nesse sentido Pochmann (2004) aponta que as políticas sociais, podem servir como instrumento de postergação do reingresso do jovem no mercado de trabalho.

É importante se ater a esse questionamento, desde que é sabido, que o mercado de trabalho não consegue absorver a maior parcela da população jovem do Brasil e que o serviço militar

obrigatório, ao invés de constituir uma política cívica na formação do cidadão, pode servir como meio de controle sócio-metabólico do capitalismo.

Esses cursos proporcionados pelo *Soldado Cidadão*, estão inseridos em uma política maior de educação profissional, no aumento quantitativo de seu atendimento e, se por um lado há uma ampliação desse atendimento e a participação de vários Ministérios para a efetivação da capacitação, por outro, há um processo de precarização da educação profissional como um todo.

Quanto ao processo de precarização da educação profissional, Lucena (2004) aponta que: “A subordinação da formação profissional aos interesses do capital está ocorrendo no Brasil por meio da qualificação e do ensino médio dos jovens e adultos, uma diretriz diretamente mercantilista”. (LUCENA, 2004, p. 187).

Nesse intuito de precarização da educação profissional, verifica-se já na estrutura curricular de outros programas citados, que por ser elaborada por instituições ligadas ao empresariado brasileiro, essa educação transmite a ideologia e os interesses do grupo afim. A reformulação precarizada da educação profissional, não dá somente nos cursos voltados para capacitação e requalificação de trabalhadores, mas também no ensino médio técnico como denuncia Lucena (2004), uma vez que desde 1994, os técnicos brasileiros ligados ao Banco Mundial, vêm introduzindo mudanças no ensino técnico de nível médio, tirando a sua perspectiva formativa e reduzindo-o ao treinamento.

O soldado cidadão recebia durante sua participação no programa um salário mínimo mensal, sendo os cursos oferecidos nas áreas de telecomunicações, automobilística, construção civil e artes gráficas, levando em consideração as demandas regionais e a vocação manifestada pelo jovem.

Como nos demais projetos do MTE, o *Soldado Cidadão*, proporcionava uma bolsa mensal que neste caso corresponde a um salário mínimo, valor muito pequeno ao se pensar em um jovem de 18 anos que necessita ajudar e muitas vezes sustentar a sua família.

Outro aspecto a ser pensado é a ampliação de cursos oferecidos em áreas distintas, mas que buscam atender as necessidades da região onde são oferecidos.

A ampliação de novas qualificações, por meio da extensão massiva da formação profissional, ao invés de garantir emprego a todos e a todas, cria por um lado, a possibilidade do capital, afirmar (e perpetuar) a existência de homens e mulheres como instrumentalidade para si (como é o caso da lógica do treinamento profissional), mas por outro lado, explicitar, de modo candente, as contradições do sistema-metabólico do capital. (ALVES, 2007, p.269).

Contudo, os cursos oferecidos pelo *Soldado Cidadão*, como os demais cursos de outros projetos ligados ao PNPE, buscaram atender às necessidades do capital de capacitar mão-de-obra barata, para posteriormente utilizá-la informalmente na consecução do trabalho explorado.

Ademais, a justificativa desses programas servirem como garantia temporal de uma renda e capacitação em atividades comunitárias para os jovens de baixa renda, retardando sua entrada no mercado de trabalho, como fazem as famílias de alta renda com seus filhos por outros motivos, é equivocada, desde que é questionável o tipo de formação que eles têm tido nos programas.

A formação profissional acima de tudo é um ato social que deve proporcionar a emancipação política, social e econômica da população excluída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os acontecimentos recentes no mundo do trabalho têm introduzido novos antagonismos entre a burguesia capitalista e a classe trabalhadora. Isso tem provocado uma crescente complexificação das relações entre as classes e no interior delas, em um movimento em que o Estado atua de forma desconcentrada, em um processo de flexibilização de suas ações, criando políticas sociais focalizadas e/ou compensatórias a favor da valorização do capitalismo em sua estratégia política.

As políticas sociais aparecem como uma resposta às necessidades de apoio aos “homens de negócios” e por meio da mediação política dos interesses antagônicos de classes no período de crise estrutural do modelo capitalista de produção. Os “homens de negócios” expõem o ideário de uma relação linear entre educação e emprego, por meio do resgate da teoria do capital humano.

Nesse momento, as políticas de educação profissional têm caminhado no binômio ambíguo de democracia e desenvolvimento tecnológico, impactando na formação profissional o caráter técnico e político do discurso desse processo. Esse discurso é marcado pela reivindicação para a universalização da Educação Básica e para o desenvolvimento da Educação Profissional, que, contraditoriamente, visam o aumento da produtividade para o capital. Assim, a sociedade tem imposto à educação, o papel de formar, qualificar e requalificar a força de trabalho no paradigma de maior produtividade e exploração da força de trabalho, no aumento da mais-valia absoluta e relativa.

(...) o processo reformista passado e presente tende a se articular em períodos históricos em que o capital demanda a formação de um ser social que potencialmente atenda às mutações de suas formas de produção, circulação, distribuição, consumo, concentração e apropriação da riqueza socialmente produzida. (GONZÁLEZ, 2006, p.122).

Na sociedade capitalista contemporânea, apesar de se aclamar a educação escolar como meio de desenvolvimento e inserção no mercado de trabalho, essa educação não se concebe a visão ampliada de formação profissional na medida em que não há integração real da Educação Básica com o mundo do trabalho, sendo tratada de forma desvinculada da Educação Profissional.

Percebemos, contudo, que ao estudarmos a formação do trabalhador em sua amplitude conceitual e ideológica, constata-se que esta, como a categoria trabalho, sofreram grandes modificações perante o processo de reestruturação produtiva do modelo capitalista. Nesse sentido, parece que há um foco maior na formação do trabalhador para essa sociedade. Entretanto, a formação, se é que pode ser chamada assim, se apresenta de forma cada vez mais precarizada e precarizante com o intento de atender aos interesses dos “homens de negócios” as políticas dos organismos internacionais para a educação, e aos ditames do capital.

Paralelamente a isso a educação profissional tem uma ampliação no que tange as políticas que envolvem essa modalidade de ensino, mas que contraditoriamente não proporciona a união entre teoria e prática, experiência e conhecimento científico. Essa educação profissional disponível, não consegue atender grande parcela da população jovem do país, quanto menos proporciona a formação do homem omnilateral, pois esta, é aliada ao projeto de mundo dos “homens de negócios” que por sua vez, assumem a responsabilidade ideológica do discurso da educação profissional.

Ademais, o que se pode verificar com a pesquisa é que cada vez mais encontramos formas precarizantes de educação profissional oferecidas em sua maioria por meios privados e organizações não governamentais financiadas pelo governo federal, por medidas de políticas públicas compensatórias ou paliativas, sendo implantadas por meio de programas e projetos que, em discurso, visam a inserção dos excluídos no mercado de trabalho formal, como por exemplo, o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), mas que na realidade dissimulam as formas precarizantes e precarizadas de educação profissional, no contexto do aumento de desemprego, como se este não fosse um desdobramento de um processo maior de reorganização do capital perante suas crises.

A educação profissional precarizante é aquela que não procura em seu âmago a superação da dicotomia entre teoria e prática, trabalho e educação, com o intuito da formação omnilateral do trabalhador. É precarizada, pois, se constitui em uma cultura e política democráticas abstratas burguesas.

A educação deve se constituir sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórica e prática do homem, de construção social sob o paradigma histórico-dialético de mundo. Deve visar uma educação profissional, que não busque satisfazer os interesses mercadológicos ou de

estratégias políticas de atuação do Estado, que somente proporcione a aquisição de habilidades operacionais para a produção industrial, que é o que está sendo oferecido pelos programas do âmbito de formação profissional do governo federal.

A educação profissional deve buscar a superação da “parede escura” da alienação e conduzir o jovem à conscientização do pensar e do estudar, nos mais amplos horizontes, além da universalização pela luta política de transformação social.

Assim, a qualificação e requalificação dos trabalhadores, inseridas na execução dos programas e projetos do MTE, se tornam mecanismos dos organismos da classe dominante, da disseminação dos ideários da sociedade do conhecimento e tornam-se a coqueluche no discurso como meio obrigatório para a inserção no mercado de trabalho. Esse discurso é transmitido pelas grandes corporações empresariais e pelas empresas transnacionais.

Essa qualificação não “qualifica”, mas somente capacita os trabalhadores para a aceitação da exploração e desapropria o conhecimento já adquirido pelo trabalhador no trabalho. Com o processo de reestruturação gerando a diminuição e estagnação dos postos de trabalho, a qualificação profissional é (des)qualificante, voltada para um trabalho cada vez mais alienado e estranhado.

É interessante perceber que todos os programas e projetos criados pelo governo federal no período de 2003 à 2007, que permeiam dentre seus objetivos a formação do trabalhador, apresentam um discurso político que contradiz a realidade, uma vez que em primeira instância não conseguem atingir grande parcela de trabalhadores em potencial. Além, é claro, de uma proposta pedagógica voltada para os interesses dos “homens de negócios” distante do objetivo de crescimento pessoal e profissional do trabalhador no âmbito da luta de classes, das conquistas trabalhistas, na busca pela emancipação social.

O trabalhador com o hibridismo do modelo taylorista-fordista e toyotista de produção, continua desconhecendo os processos de trabalho. A verdadeira proposta ideológica da sociedade do conhecimento vende um modelo de mundo que procura se justificar escamoteando as contradições do âmago da luta social e política. Essa sociedade tem como bandeira o individualismo e a responsabilidade individual, a justificativa de causa e consequência dos fenômenos sociais.

Projetos e programas como o PNPE somente viabilizam esse discurso do individualismo, como se a ausência de emprego fosse consequência da falta de formação e qualificação por parte dos milhares de jovens sem emprego no país e muitas vezes em situação de marginalização.

Verifica-se que o PNPE não deu conta da especificidade da educação profissional, pois não apresentou uma concepção efetiva e de política própria da educação da classe trabalhadora jovem.

Na disputa entre capital e trabalho, a educação passa a agir com a pauta ditada pelo bloco de poder, amparada pela política neoliberal de reforma educacional. O modelo de educação que fomentado, como aponta Mészáros (2005), busca os reajustes dos mecanismos de internalização pelo indivíduo da estrutura valorativa demandada pela lógica do capital, num processo que procura potencializar a predominância da alienação e da reificação sobre a consciência dos indivíduos em suas múltiplas determinações. “(...) através de uma mudança radical no modo de internalização agora possessiva, que sustenta a concepção dominante de mundo, o domínio do capital pode e será quebrado.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 53).

Nesse âmbito, as políticas compensatórias do MTE, que criam programas como o PNPE, são ações pragmáticas e imediatistas, que colocam em segundo plano as questões políticas mais gerais, no processo de mundialização do capital, que escamoteiam os desdobramentos provocados no contexto da nova morfologia do trabalho: precarizado, informal, alienado, estranhado, subcontratado, infantil, domiciliar. Atua, ainda, na anulação dos direitos trabalhistas conquistados, que já tinham sido conquistados em décadas de lutas.

As propostas dos programas e projetos vinculados ao PNPE não atendem os interesses históricos dos jovens, na luta contra a exclusão não explícita, que é a alienação social. A educação do jovem, futuro trabalhador, deve buscar transcender os limites tendenciais e predominantes de uma sociedade fundada nas relações e mediações entre capital, trabalho assalariado e propriedade privada.

Se a origem da exploração é a ignorância, a verdade de sua superação está na educação. E se a ausência de educação causa a ignorância que provoca a exploração dos indivíduos, o fim da exploração está num indivíduo mais educado. (GONZÁLEZ, 2006, p.121).

Acredita-se ser importante criar e fortalecer uma formação profissional, na perspectiva da emancipação humana com base no trabalho. Não criar formas paliativas, que se quer propiciam a real vivência do jovem com o trabalho, na relação do trabalho em conjunto do conhecimento da teoria com a prática.

Nesse intento, são levantados alguns aspectos do PNPE, na política mais ampla do governo Lula, de combate à fome, diminuição da pobreza, geração de emprego e renda, a qual por meio do oferecimento de uma formação precarizada, busca contornar o problema estrutural.

Os cursos de educação profissional no âmbito do PNPE são oferecidos por instituições de formação aligeirada desvinculadas da formação geral.

(...) os trabalhadores vêm-se qualificando, mas não há crescimento de ocupações para todos os qualificados. A crise de sobreprodução afeta também a educação, mas assume, no Brasil, uma forma miserável: excesso de qualificação (para o mercado) e déficit educacional crônico, em todos os níveis do ensino. (COGGIOLA, 2004, p.143).

É interessante perceber que nesse processo mais amplo de precarização da educação e aumento do desemprego estrutural e falta de emprego aos jovens no país, levantou-se que os cursos oferecidos pelo PNPE são precarizados desde o objetivo de inclusão dos excluídos, pois não conseguem abarcar grande parcela dos jovens no país, ficando algumas regiões mais afastadas das regiões centrais e metropolitanas sem a participação do programa, até seu projeto pedagógico de aprendizagem, desvinculado da formação integral do trabalhador, na constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, de sua autonomia, de liberdade individual e coletiva, de sua emancipação.

Isso mostra o fracasso do PNPE quanto ao objetivo de inserção do jovem no mercado de trabalho formal nas seguintes linhas: precarização na amplitude do atendimento do programa; política social oriunda da aliança entre governo e política do Banco Mundial; redução no número de horas dedicado à formação teórica e humanística dos cursos de educação profissional; captura da subjetividade dos jovens pelos “homens de negócios” (transmissão da ideologia do empreendedorismo e empregabilidade); projeto pedagógico de aprendizagem que reproduz os ideários dos “homens de negócios”; financiamento de recursos públicos aos meios privados por

meio da publicização; capacitação profissional revestida pelo nome de qualificação social; extorsão na cobrança de taxas de inscrição. Além, é claro, da não efetiva inserção do jovem no mercado de trabalho, que não tem lugar para todos.

Os cursos de educação profissional devem buscar atender a formação do trabalhador no âmbito da luta de classes, para a visão crítica de mundo e sociedade, na luta pelos direitos sociais e trabalhistas, na procura da emancipação social, política e educacional sendo esta, a busca da verdadeira educação universal, não apenas no sentido de educação para todos, mas de uma universalidade que dê conta da pluralidade, da omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras.

E o PNPE por meio de sua proposta de aprendizagem, de seu projeto pedagógico, pela sua pouca abrangência de atendimento etc, só se confirma como uma política compensatória de medida paliativa, que somente buscou atender os ideários dos “homens de negócios”.

Faz-se necessário pensar que a situação do jovem é muito delicada, ao se referir as políticas sociais no Brasil, entretanto em alguns casos os jovens que foram atendidos pelo PNPE, em sua margem restrita conseguiram se inserir no mercado de trabalho, no término dos cursos, decorrente de fatores de dedicação, persistência que procura contradizer a realidade vivenciada, por meio do mérito pessoal.

Ademais vemos que apesar do PNPE atuar em uma linha precarizante, vale ressaltar que este foi resultado dos movimentos sociais de luta em busca do primeiro emprego, que por sua vez foi uma importante conquista social nas políticas sociais voltadas para o público jovem no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artigos, teses e livros

ALBORNOS, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2002. 6ª ed. Coleção Primeiros Passos.

ALVES, G. Crise estrutural do capital, trabalho imaterial e modelo de competência: notas dialéticas. p.47-81. In: ALVES, G. [et all] (Orgs). **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. 1ª ed. Maringá-PR: Práxis, 2006.

_____. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2ª ed. Maringá-PR: Práxis, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2002. 6ª ed.

_____. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. Cortez /Unicamp, São Paulo; 1995.

ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão - a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p.95-116. Coleção educação contemporânea.

BATISTA, R. L. Reestruturação Produtiva, Ideologia e Qualificação: Crítica às Noções de Competência e Empregabilidade. In: BATISTA, Roberto Leme ; ARAÚJO, Renan (Orgs.). **Desafios do Trabalho**. Capital e Luta de Classes no Século XXI. Londrina: Editora Praxis; Maringá: Editora Massoni, 2003.

BATISTA Roberto. L; ARAÚJO, Renan. **Desafios do Trabalho-Capital e Luta de Classes no Século XXI**. (Org.). Londrina: Editora Praxis; Maringá: Editora Massoni, 2003.

BELLONI, I; MAGALHÃES, H de; SOUSA, L. C. de. Parte I - Avaliação em políticas públicas. In: _____ **Metodologia de Avaliação em políticas públicas**. 2ª. ed. Coleção Questões de Nossa Época, v.75, p.13-41. São Paulo: Cortez, 2001.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista. A degradação do trabalho no século XX.** Rio de Janeiro, LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora. S.A, 1987.

CAMPOS, R. F. A construção do sujeito competente: desvelando as tessituras do modelo pedagógico das competências. In: LIMA FILHO, D. L. (Org). In: SEMINÁRIO SOBRE A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL. Educação Profissional: tendências e desafios/ documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. [27 e 28 de novembro de 1998, Curitiba]. Curitiba. 1999. SINDOCEFET-PR. p.65-82.

COGGIOLA, O. Globalização e alternativa socialista. p.109-142. In: COGGIOLA, O. (Org.). **Globalização e socialismo.** São Paulo: Xamã, 1997. (Coleção Fora da Ordem).

COGGIOLA, O. **O governo Lula:** da esperança à realidade. 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2004

CONCARI, Sonia B. **El enfoque interpretativo en la investigación en educación en ciencias.** In: Revista Ensaio, v. 10, n. 36, p. 315-330. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, JUL/SET, 2002.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. Trad. Mônica Corullón. In: TOMASI, L. de; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 4ª ed. São Paulo; Cortez, 2003, p.75-123.

CUEVA, A. **O desenvolvimento do capitalismo na América.** Trad. Carlos A. Machado. São Paulo: Global Ed, 1983.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2ª ed, 1986. p. 364 e 650.

DELUIZ, N. **Formação do trabalhador:** produtividade e cidadania. Rio de Janeiro: Ed. Shape, 1995.

ENGUITA, Mariano. F. **Trabalho, Escola e Ideologia:** Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERREIRA, N. **Cidadania:** uma questão para a educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERRETTI, C.J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. In: **Educação**. v. 25, n. 87, p. 401-422, mai./ago.2004.

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis-RJ: Vozes,1997.

FIRMINO, C. A. B. A pedagogia de competências na reforma da educação profissional no Brasil: entre a teoria e a prática escolar. 2005. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Dissertações e teses defendidas na UFU: 2005 110 p.

FRANÇA, R. L. De. A reforma educacional em Minas Gerais na década de 90: o impacto da descentralização das políticas públicas de educação. 2002. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO- UNESP. Tese de Doutorado.

FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: Um estudo comparativo Brasil, México e Itália. p.100-137. In: Frigotto (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 . (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FRIEDMANN, G; NAVILLE, P. [outros.] **Tratado de sociologia do trabalho**. Trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo,v.2, 1973.

_____. Sociologia do Trabalho e Ciências Sociais. In: FRIEDMANN, G; NAVILLE, P. [outros.] **Tratado de sociologia do trabalho**. Trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo,v.2, 1973.

FRIGOTTO, G .(Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.(Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento:teorias em conflito.p.25-54.In: FRIGOTTO, G .(Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.(Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora:politecnia,polivalência ou qualificação profissional (síntese do simpósio). p.45-52. In: MACHADO, Lucília R. NEVES, Magda de. A. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Trabalho e Educação**. Campinas-SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992.(Coletânea C.B.E).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.(Orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372p.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S. A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE/ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p.9-49.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora.p.76-90. In: Frigotto, G.(Org.) **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.(Coleção Estudos Culturais em Educação).

GOLDMAN, Lucien. **Dialética e cultura.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 197 p. (Coleção Pensamento Crítico, v. 2).

GOMES, C. A. **O jovem e o desafio do trabalho.** São Paulo: EPU, 1990.

GONZÁLEZ, J.L.C. Sobre a educação para além do capital. In: Alves, G. [et all...] (orgs). **Trabalho e Educação:** contradições do capitalismo global. 1ª ed. Maringá, Pr: Práxis,2006 357p.

HANDEFAS, A. Década de 1990: a reestruturação produtiva e a educação do trabalhador.p.221-236.In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.(Orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372p.

HAYEK, F. A. V. **O caminho da servidão.** Trad. Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liliane de Moraes Ribeiro. 5.ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal,1990. p.221

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos:** o breve século XX(1914-1991). São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

IANNI, O. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** São Paulo. Editora: Autores Associados, 2001.

JÚLIO, M. de Oliveira. Crise do Capital, Reestruturação Produtiva e Qualificação Profissional. p.115-142. In: BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan (Orgs.). **Desafios do Trabalho.** Capital e Luta de Classes no Século XXI. Londrina: Editora Praxis; Maringá: Editora Massoni, 2003.

KOOGAN, L. **Pequeno dicionário enciclopédico**. Editora Larousse do Brasil Ltda. Rio de Janeiro, 1987. p. 385 e 694.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho e educação e o papel social da escola. In: Frigotto (Org.). **Educação e crise do trabalho**; perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação).

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **BOLETIM TÉCNICO DO SENAC**. Rio de Janeiro. v.28, n.2, maio/ago, 2002. p.2-11.

LENHARDT, G; OFFE, C. Teoria do Estado e Política Social: tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. In: OFFE, C. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Trad. Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

LOBO NETO, F. J. da S. Tempo da Constituinte: a educação dos trabalhadores frente às mudanças e inovações tecnológicas. p.165-186. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372p.

LOWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1992, p.95-112.

LUCENA, Carlos. **Alguns pressupostos de pensamento de Marx**. (Mimeo).

_____. **Tempos de destruição**: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

_____. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores. p.181-202. In: LOMBARDI E SAVIANI (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MACEDO, E .F. de. Novas tecnologias e currículo. p.39-58. In: MOREIRA, A. F. B. (Org). **Currículo**: Questões atuais. Papirus: Campinas, SP, 1997. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

MAJNONI D' I. B. **A fábrica de desempregados**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 224p.

MARCONI, Maria. A e LAKATOS, Eva. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 3ª ed. Atlas; São Paulo, 1990.

MARX, Karl. O processo de produção do capital (Os economistas). In: **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, volume I, tomo I. 2 ed, 1985.

_____. La Producción de la Plusvalía Absoluta. Capítulo V -Proceso de trabajo y proceso de valorización. In: **El capital**. Crítica de la Economía Política. Fondo de Cultura Económica, 2 edición. Tomo I. Mexico,1959.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Moscou, Edições Progresso, 1987.

MACHADO, Lucília R. de. S; NEVES, Magda de. A; FRIGOTTO, Gaudêncio [e outros.]. **Trabalho e Educação**. Campinas-SP: Papius: Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992.(Coletânea C.B.E).

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora.p.9-24.In: MACHADO, Lucília R. de. S; NEVES, Magda de. A; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Trabalho e Educação**. Campinas-SP: Papius: Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992.(Coletânea C.B.E).

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.(Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.5).

MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência profissional** - das dimensões conceituais e políticas. Educação & Sociedade, Campinas v.19,n.64, Sept., 1998.

MARKERT, Werner. **Trabalho, comunicação e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.(Coleção educação contemporânea).

MELLO, Alex F. **Capitalismo e mundialização em Marx**. São Paulo: Perspectiva: Belém: SECTAM, 2000.

MÉSZÁROS, I. Ir além do capital. p.143-154 In: COGGIOLA, O.(Org.).**Globalização e socialismo**. São Paulo: Xamã,1997.(Coleção Fora da Ordem).

_____. **Para além do capital rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

_____. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, A. F. B. (Org). **Currículo: Questões atuais.** Papirus: Campinas, SP, 1997. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, L. M.W.(Org).**Educação e política no limiar do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000 a. (Coleção Educação Contemporânea).

NEVES, M.de.A. Reestruturação produtiva, qualificação e relação de gênero. In: ROCHA, I (Org.). **Trabalho e Gênero-mudanças, permanências e desafios.** Ed.34. São Paulo,2000 b.

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista.** Trad. Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, D.A. **Educação Básica:gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis, Vozes, 2000.

OZGA, J. O contexto da investigação em política. In: _____. **Investigação sobre políticas educacionais - terreno de contestação.** Porto Alegre: Porto Editora, 2000, p.109-127.

PIMENTA, C.C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. In: **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro, 32(5), set/out. 1998.

PRIEB, S. **O trabalho à beira do abismo: uma crítica marxista à tese do fim da centralidade do trabalho.** Ijuí: ed. Unijuí, 2005.

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

RIOS, T. A. Competência ou competências - o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G; SOUZA, V. C. de (Org.).**Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 154-172.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e Identidade dos trabalhadores:** as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SACRISTÁN, J.G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T.T. da; GENTILI, P. **Escola S. A** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE/ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p.50-74.

SANTOS, I. S. dos. Globalização e exclusão : a dialética da mundialização do capital. In: **Revista Sociologias**. Porto Alegre, ano 3, n.6,jul/dez 2001, p.170-198.

SANTOS, J. dos. Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional.p.187-200. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.(Orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372p.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

_____.O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.In: FERRETTI, C.J.[et al] (Org.) **Tecnologias, Trabalho e Educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.147-164.

SHIROMA, E.O. Da competitividade para a empregabilidade: razões para o deslocamento do discurso. In: LIMA FILHO, D. L.(Org). **Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. Educação Profissional:**tendências e desafios/ documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional. [27 e 28 de novembro de 1998, Curitiba]. Curitiba. 1999. SINDOCEFET-PR. p.49-63.

SOARES, L.T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2002. v.78.(Coleção Questões da Nossa Época).

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil:** anos 90. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.(Coleção educação contemporânea).

TEIXEIRA, Francisco. J. S; OLIVEIRA, Manfredo. A. de. (Orgs). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva:** as novas determinações do mundo do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

_____. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? p.15-74. In: TEIXEIRA, Francisco. J. S; OLIVEIRA, Manfredo. A. de. (Orgs). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.

TUPPY, M.I.N. A educação profissional. In: Oliveira, Romualdo P.; ADRIÃO, Thereza (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil - níveis e modalidades na Constituição e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002, p.109-122. Coleção Legislação e Política Educacional, v.2.

Artigos obtidos na internet

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na Era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n.87, p.335-351, maio/ago.2004. Disponível em: www.ceds.unicamp.br. Acesso em: 25 set. 2007.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 83, p.601-625, ago.2003. Disponível em: www.ceds.unicamp.br. Acesso em: 29 set.2007.

KUENZER, A. Z. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.96 – Especial, p.877-910, out. 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 30 out.2007.

POCHMANN, M. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n.87, p.383-399, maio/ago.2004. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 5 nov. 2007.

Documentos Diversos

BRASIL. MTE. **Aprendizagem- PNPE/ Termo Referência**. Disponível em: www.mte.gov.br/aprendizagem/termodereferencia.pdf.

_____. Diretrizes para 2003-2007. In: **Plano Nacional de Qualificação**. Disponível em: <http://www.mtb.gov.br/pnq>. Acesso em: 23 Dez 2006.

_____. FAT/CODEFAT/Mtb/SEFOR. Habilidades, Questão de Competências? Brasília, Outubro, 1996.

_____. MEC/ SENTEC. Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, Abril, 2004.

_____. **Plano Nacional de Qualificação.** Disponível em: [http:// www.mtb.gov.br/pnq](http://www.mtb.gov.br/pnq). Acesso em: 23 Dez 2006.

_____. **Projeto Juventude Cidadã-Termo de Referência.** Disponível em: <http://www.mte.gov.br/pnpe/termojuventude.pdf>. Acesso em: 31 out 2007.

_____. **Consórcio Social da Juventude – Termo de Referência.** Disponível em: <http://www.mte.gov.br/pnpe/termodereferenciados20csj.pdf>. Acesso em: 31out. 2007.

LIMA, A.B. **Diálogo social e qualificação profissional:** experiências e propostas. Brasília: MTE, SPPG, DEQ, 2005. 39p. (Construindo diálogos; Coleção Qualificação Social e Profissional V.1).

Leis, Decretos e Resoluções

BRASIL. Lei nº. 5.199/04, de 30 de agosto de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.748, de 22 de outubro de 2003, que cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - PNPE, e dá outras providências. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/ccivil.html>.

_____. Lei n.º5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>.

_____. Lei n.º7.044/82. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>.

_____. Lei nº. 10.097/00, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l0097.htm>.

_____. Lei nº. 10.748/03. Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.748.htm>.

_____. Lei nº. 10.940/04, de 27 de agosto de 2004. Altera e acrescenta dispositivos à Lei nº 10.748, de 22 de outubro de 2003, que cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens - PNPE e à Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre o Serviço Voluntário, e dá outras providências. Disponível em: <www.notadez.com.br/content/normas>.

_____. **Consolidação das Leis do Trabalho art. 429.** Disponível em: http://www.dji.com.br/decretos_leis/1943-005452-clt/clt424a433.htm

_____. Decreto n.º.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o Parágrafo 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei n.º.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>.

_____. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>.

_____. Decreto nº. 5.313, de 16 de Dezembro de 2004. Regulamenta a Lei nº. 9.608/98, que autoriza a União a conceder auxílio financeiro ao prestador de serviço voluntário. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>.

_____. Decreto nº. 5.598/05, de 1 de Dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em: <www.notadez.com.br/content/normas>.

_____. Parecer Homologado/Documenta (456). Brasília, Setembro, 1999. Disponível em: <http://www.mtb.gov.br/legislação/resoluções/1999>. Acesso em 23 dez 2006.

_____. Resolução nº 126 de 23 de Outubro de 1996. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/legislação/resolucoes/1996>.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: (9.394/96) e Legislação correlata. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2004.

Revistas e Jornais

NAIDITCH, S. A nova face do operário. **Revista Exame**, ano 41, n.2, ed. 886, p. 88-93, 14 de fev. de 2007.

POCHMANN, M. Desemprego entre jovens brasileiros dobrou entre 1995 e 2005. **Jornal O Globo**. 5 de mar. de 2007. Disponível em:
<www.oglobo.globo.com/economia/mat/2007/03/05>.

Sites visitados

www.mte.gov.br

www.ibge.gov.br

www.mec.gov.br

ANEXOS