

## **Novos Parâmetros de Análise da Relação Educação e Preparação para o Trabalho: desafios atuais para o sistema de Ensino Superior**

**Maria Couto Cunha\***

**RESUMO:** O texto discute os novos desafios que são colocados para os sistemas educacionais, especificamente para o Ensino Superior diante das mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas contemporâneas. Depois de fazer um balanço das reflexões de alguns autores sobre essas mudanças e dos seus impactos sobre a centralidade do trabalho no mundo de hoje, expõe alguns pontos em torno dos novos requisitos da qualificação profissional, ao tempo em que analisa a recente discussão sobre os novos conceitos de qualificação e competência que estão sendo trabalhados por outros autores no campo da Sociologia e da Economia. Ao final, tece algumas considerações sobre as recentes reformas da política educacional brasileira frente a esses novos requisitos.

**PALAVRAS-CHAVES:** Mudanças sociais, Ensino Superior, trabalho, qualificação/ competência, políticas públicas.

### **INTRODUÇÃO**

O presente texto constitui-se numa tentativa de recuperação bibliográfica e analítica da produção acadêmica atual sobre as novas relações entre educação e formação para o trabalho, principalmente no que se refere aos cursos de graduação de nível superior no Brasil. Com isso, ele parte da premissa de que o sistema educacional, componente integrante e fundamental da estrutura social, ao tempo em que contribui para as mudanças sociais, sofre, também, os impactos das dinâmicas da sociedade como um todo. Nesse sentido, a universidade, instituição essencial desse sistema, tem recebido os impactos dessas dinâmicas desde a sua origem. Foi assim, quando ela saiu do domínio da Igreja e passou a incorporar-se na nova ordem que se ins-

---

\* Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Bahia.

talou com o Estado Moderno. Foi assim, quando assumiu os vários modelos, papéis e funções nos diferentes contextos histórico-político-geográficos. Tem sido assim, atualmente, ao ser alvo de novas demandas do ponto de vista quantitativo e qualitativo, especialmente quando se levam em conta as mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas do mundo contemporâneo.

Como conseqüência, tais mudanças estão a exigir a reflexão sobre novos conteúdos e novas formas de educação bem como sobre a necessidade de maior flexibilidade dos sistemas educacionais. Aprofundar um pouco essas questões é importante para se analisarem as tendências do Ensino Superior no contexto brasileiro e identificarem-se os fatores que têm provocado a metamorfose na oferta de seus cursos, assim como os aspectos que levam à proposição de novos currículos, novas metodologias e novas estratégias de aprendizagem.

Nesse sentido, inicia-se este texto com uma breve discussão sobre a evolução do conceito de universidade através da História até a educação superior dos dias atuais e, em seguida, faz-se um rápido balanço das reflexões de alguns autores sobre a realidade das sociedades capitalistas contemporâneas, autores que introduzem novos conceitos na compreensão dos fenômenos da atualidade, avançando para além das interpretações formuladas pelas teorias sociológicas clássicas. Depois disso, traça-se um panorama de novos elementos que surgem no debate sobre a centralidade e os rumos do trabalho, que tem conduzido tal reflexão para caminhos além da perspectiva das relações econômicas da atividade humana. Por fim, recupera-se o pensamento de outros autores com relação aos efeitos das recentes mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas sobre os sistemas educacionais e sobre os requisitos para a qualificação para o trabalho, efeitos esses que podem incidir nos novos contornos do Ensino Superior, concluindo com algumas referências sobre as novas políticas da educação brasileira que tentam enfrentar esses novos desafios.

## DO CONCEITO DE UNIVERSIDADE AO ENSINO SUPERIOR NA ATUALIDADE

O estudo do desenvolvimento da idéia de universidade, a partir da sua criação na Idade Média, passando por todo o período da Modernidade até os nossos dias, demonstra a evolução de seus fins e finalidades. Desde o lugar do saber e da instrumentalização para o domínio de uma nova ordem que justificava o nascimento do Estado Moderno, até situar-se como instituição de formação profissional (Universidade Napoleônica), aparecendo, mais tarde, como instância de emancipação do Homem, voltada para a crítica, a pesquisa e a produção do conhecimento (Universidade Alemã).

O século XIX marca uma ampliação das instituições universitárias, constituindo suas características centrais a diversificação, a expansão e a profissionalização, assumindo essa última, importância radical, dado o novo contexto socioeconômico desenvolvido a partir da revolução industrial, que vai exigir da universidade um novo produto: o homem formado para o trabalho.

As novas características que assume o Ensino Superior, nessa vertente, modificam completamente os antigos sistemas universitários, transformando a universidade em instituição central das sociedades, num lugar de inovação científica, social, política, lugar onde são preparados os quadros do futuro, o que não a isenta, contudo, de problemas e contradições. O crescimento excepcional de sua demanda estendeu-se pelo mundo, representando um desafio para as organizações, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, tendo em vista os novos perfis de profissionais demandados. Sucessivas reformas têm produzido uma diferenciação interna crescente e uma multiplicidade de modelos pedagógicos, sendo um grande desafio para essas instituições a difícil ligação entre ensino e pesquisa (Charles e Verger, p. 128, *apud* Zainko, 1998, p. 27). O grande crescimento de sua demanda também gera novas tensões no que diz respeito à sua decrescente capacidade de reprodução, especialmente com relação às

fontes de financiamento, sobretudo nas instituições públicas e à preservação do padrão de qualidade dos seus serviços.

A importância do trabalho acadêmico e das instituições de Ensino Superior revela-se na ênfase que se tem dado à aplicação do conhecimento nas mais variadas esferas da produção e da gestão da sociedade, manifestada em quase toda a atividade social, através do processamento e manipulação de elementos simbólicos (Brunner, 1994, p. 1). Por outro lado, a complexa evolução do trabalho acadêmico fez crescer divisões e especializações internas nas instituições universitárias, chegando-se a uma multiplicidade de funções dirigidas a vários públicos. As circunstâncias atuais têm ressaltado, para a universidade, um papel muito forte de certificação, além de outros, com uma grande massa de estudantes em busca de um diploma que lhe permita incorporar-se no mercado de trabalho e desempenhar ocupações que manipulem conhecimentos. Desse modo, essas novas circunstâncias ressaltam como funções básicas das instituições do Ensino Superior em geral: a formação de pessoal científico, profissional e técnico para o exercício de variadas ocupações no mercado de trabalho; a contribuição para o avanço do conhecimento e sua aplicação ao desenvolvimento do país; e a oferta de oportunidades permanentes de participação na cultura superior (Brunner, 1994, p. 7).

Vale acrescentar que, na evolução do sistema de Ensino Superior brasileiro, até o cenário das políticas atualmente adotadas, verifica-se que muitos aspectos apontados pelos analistas a respeito das transformações do Ensino Superior no contexto mais amplo (dos vários países e especificamente daqueles da América Latina) são também encontrados no exame do panorama do ensino a esse nível no Brasil. Observa-se o nascimento do Ensino Superior brasileiro, voltado para a formação dos quadros profissionais, seguindo, até certo ponto, a concepção da Universidade Napoleônica e, mais tarde, sendo influenciado por outros modelos de concepção expressos em projetos alternativos de universidades, como aquele que associa o ensino à

pesquisa; observam-se as tendências de crescimento e de massificação das matrículas; o surgimento de várias modalidades de instituições como resposta ao atendimento à complexidade da demanda emergente; o aparecimento das dificuldades de manutenção da oferta do ensino por parte do aparato estatal, por conta das dimensões geradas pelo crescimento das matrículas e pela crise fiscal do Estado; as dificuldades de estabelecimento de políticas para fazer face a essas transformações, facilmente constatáveis na crise que se estabelece nas relações entre Estado, comunidade acadêmica e sistemas educacionais.

### OS NOVOS CENÁRIOS

Segundo alguns autores, as tendências do mundo atual acabam por estruturar sociedades com características muito particulares e marcantes, diferentes de tudo o que se produziu até agora na história da humanidade. No plano de análise filosófico-cultural, Jean-Francois-Lyotard descreve a condição pós-moderna como sendo o estado da cultura que se segue às transformações que têm alterado as regras do jogo na ciência, na literatura e nas artes, motivadas pelas novas tecnologias aplicadas à produção industrial e aos setores de serviços, como a administração, o lazer e outros. (Lyotard apud Kiziltan *et al*, 1993, p. 205). Para ele, o pós-modernismo constitui uma rejeição das grandes narrativas, das filosofias metafísicas e de qualquer outra forma de pensamento totalizante e se refere a uma

... mudança cada vez mais radical nas relações de produção, na natureza do estado-nação, no desenvolvimento das novas tecnologias que redefiniram os campos das telecomunicações e do processamento de informações e nas forças presentes no processo de globalização e interdependência crescentes das esferas econômicas, políticas, e culturais (Giroux, 1993, p. 46).

Por conseguinte, a educação contemporânea, como uma constelação institucional de uma variedade de práticas, intersectando-se com a sociedade mais ampla, é profundamente envolvida e está sujeita aos mesmos movimentos culturais e políticos da condição pós-moderna em geral (Kiziltan *et al*, 1993, p. 207).

No nosso contexto, autores como Felipe Serpa (1991) e Nelson Pretto (1996) têm orientado seus estudos focalizando as transformações experimentadas neste período da Humanidade. Serpa assinala que estamos vivendo um período de transição entre a sociedade moderna e a sociedade contemporânea, caracterizado pelas alterações na visão de mundo consubstanciada nos novos modos de produção de bens materiais, nos novos modos de produção do conhecimento e em novas formas de organização da sociedade, que conduzem a uma transformação do sistema educacional, que tende a ser composto por escolas múltiplas e interativas, com uma diversidade de substratos culturais (Serpa, 1991). Pretto salienta as profundas modificações em andamento no conjunto de valores da sociedade contemporânea, assim como a atual fase do desenvolvimento dos meios de comunicação e informação, que têm desempenhado um significativo papel nesse processo de construção social, transformações essas que causam impactos importantes nos sistemas educacionais, ao tempo em que vão desembocar no surgimento de uma nova era social (Pretto, 1996, p. 7).

Também na vertente filosófica, mas com uma manifesta preocupação com o futuro da Humanidade, Félix Guattari (1998), utilizando as noções de instabilidade, provisoriedade, de ruptura, que pairam nas análises recentes sobre a contemporaneidade, analisa as repercussões das intensas transformações que causam desequilíbrios nas atuais sociedades, chamando a atenção para a deterioração nos modos de vida individuais e coletivos, por conta da prevalência dos objetivos de uma economia de lucro e de relações de poder. E alerta que,

... para onde quer que nos voltamos, reencontramos o paradoxo lancinante: de um lado, o desenvolvimento contínuo de novos meios técnico-científicos capazes de resolver as problemáticas ecológicas dominantes e determinar o reequilíbrio das atividades socialmente úteis sobre a superfície do planeta e, de outro, a incapacidade das forças sociais organizadas e das formações subjetivas constituídas de se apropriar desses meios para torná-los operativos (Guattari, 1998, p. 12).

Enfatizando o declínio das singularidades oriundas das dicotomias de classes, acentua a emergência de múltiplas subjetividades, cuja

análise não se deve limitar apenas às ferramentas da ciência moderna, mas considera também outras categorias de análise como a emoção, o desejo, os valores, as circunstâncias. Para ele, as relações da humanidade com o *socius*, com a *psique* e com a natureza, reguladas pela economia de lucro, tendem a se deteriorar cada vez mais, situação que deixa claros os limites dos poderes técnico-científicos e a gestão dos governos. Salientando a necessidade de se reorientar, recompor os objetivos, as práticas, os métodos, tendo como referência as três ecologias, lança luzes para a recondução da *práxis* pedagógica, utilizando categorias como transversalidade, reinvenção, re-singularização, reconstrução das modalidades do ser-em-grupo, organização de novas práticas estéticas, políticas e sociais, etc., que podem ser absorvidas por uma pedagogia que trabalhe na reconstrução das relações humanas em todos os níveis (Guattari, 1998, p. 35).

Menos enfático e mais otimista com relação ao futuro, Alain Touraine (1995), como Guattari, admite o declínio das singularidades a partir da dicotomia de classes sociais, e salienta a idéia de subjetividade em sua análise dos componentes constitutivos da modernidade, repensando-a e deslocando a ênfase do papel que o trabalho desempenhava na produção de bens materiais na sociedade industrial, para a produção de bens culturais na sociedade pós-industrial. Para ele, a sociedade industrial já está superada, desaparecendo, assim, os trabalhadores, as classes, o movimento sindical como sujeitos, surgindo, em seu lugar, outros sujeitos, através dos novos movimentos sociais, motivados pelas manifestações de subjetividade. Para Touraine, a definição da modernidade foi sempre deturpada, associada à racionalidade, esqueceu-se do sujeito, levando a privilegiar o científico, o racional, em detrimento da personalidade, assim como conduziu os indivíduos à padronização e à subordinação a uma ordem estabelecida, seja através do Estado, seja através do mercado (Touraine, 1995, p. 216). É com esse pensamento que ele visualiza a construção da **sociedade programada** nas formações contemporâneas, aquela em que a

difusão maciça dos bens culturais ou simbólicos ocupa o lugar central que fora ocupado pelos bens materiais na sociedade industrial. Ocupa, então, esse lugar, a produção e difusão do conhecimento, dos cuidados médicos e das informações, portanto, a educação, a saúde e os meios de comunicação (Touraine, 1995, p. 258). A análise das sociedades contemporâneas oferecida por esse autor, pode, pois, contribuir para a reflexão sobre as possíveis demandas dos novos movimentos sociais e dos novos sujeitos, assim como sobre os novos requisitos em termos de conteúdos dos programas educacionais.

Privilegiando também a importância dos bens culturais, como elementos simbólicos nas relações de poder, Bourdieu (1998) cria novos instrumentos de análise sobre as sociedades contemporâneas. Dialogando com vários autores em torno de conceitos como classe social, *status*, articulação dialética entre sujeito e estrutura, *habitus*, campo social e sistemas de representação, ele considera que a sociedade é constituída de bens simbólicos (que retratam a distribuição dos bens materiais), de campos sociais, e é estratificada conforme a posse desses bens simbólicos. A articulação entre os campos se dá através da disputa do capital cultural, traduzido em poder simbólico,

... esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (Bourdieu, 1998, p. 8)

Assim, para ele, a noção de *habitus* se aplica não só à interiorização das normas e valores, o que assegura a reprodução das relações objetivas que o constroem, como inclui os sistemas de classificação, que preexistem às representações sociais, conferindo modos de vida diferentes conforme as posições (*status*) que os indivíduos ocupam nos campos sociais. Desse modo, os sujeitos sociais exprimem as marcas de distinção, operando sobre os valores vinculados à posição de classe (Bourdieu, 1992, p. 14). E, para mostrar a força dessa imposição simbólica, esse autor chama atenção para o poder exercido pelo Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima que,

assumindo o poder da nomeação, confere títulos, garante direitos, reconhece oficialmente o exercício do poder simbólico, enfim, legitima as diferenças. Nesse particular, ele ressalta a lógica da nomeação oficial, da concessão de títulos escolares e profissionais, que institucionaliza a posse do capital simbólico.

Cada vez mais indissociável do título escolar, visto que o sistema escolar tende cada vez mais a representar a última e única garantia de todos os títulos profissionais, ele tem em si mesmo um valor e, se bem que se trate de um nome comum, funciona à maneira de um grande nome (nome de grande família ou nome próprio), conferindo todas as espécies de ganhos simbólicos (e dos bens que não é possível adquirir diretamente com a moeda. (Bourdieu, 1998, p. 148)

Bourdieu faz ampliar a análise da oferta do Ensino Superior para além das perspectivas em torno das relações produtivas do contexto social. Permite considerar, de forma mais cuidadosa, as colocações de autores que analisam a trajetória histórica da universidade, assim como a pressão sobre ela exercida por uma demanda cada vez mais crescente e reforça as colocações de autores que tentam delinear as funções e papéis do Ensino Superior, destacando a função de formação das elites, assim como de formação e certificação dos quadros profissionais de prestígio, conforme se verá neste texto. De outra parte, motiva a investigação sobre as tendências das ofertas de Ensino Superior, analisando determinados fatores que podem influir nas expectativas e nos desejos dos estudantes ao investir nesse nível de ensino.

### **FATORES ECONÔMICOS, SOCIAIS E TECNOLÓGICOS E A CENTRALIDADE DO TRABALHO**

Outros autores dirigem as suas análises sobre as sociedades contemporâneas focalizando as transformações econômicas e tecnológicas e seus impactos nos aspectos políticos e sociais. Buscando identificar os problemas que podem ser gerados pelas excepcionais potencialidades da tecnologia antes que eles atinjam o nível crítico, Adam Schaff, num livro publicado em 1995, procura alertar os gover-

nos quanto às conseqüências sociais da atual revolução técnico-científica, que vêm produzindo profundas mudanças em todas as esferas da vida social. Fazendo uma conexão entre as transformações revolucionárias da ciência e da técnica e as conseqüentes transformações na produção e nos serviços, assim como nas relações sociais, ele chama a atenção para os efeitos das revoluções da microeletrônica, da microbiologia e da energética na vida cotidiana, no trabalho, nas questões éticas e políticas, sobretudo no que diz respeito ao progresso social da produção e à satisfação das necessidades humanas (Schaff, 1995, p. 25). Tais repercussões, por conseguinte, estão a provocar mudanças nas formações econômicas (com o aparecimento do desemprego estrutural, que afetará massas inteiras da população), sociais (com novos tipos de estratificação social, a partir do desaparecimento das classes sociais fundamentadas nas forças produtivas) e mudanças na formação política, com novas estruturas de poder influenciadas pela sociedade da informação. Com isto, Schaff sustenta a idéia de que a automação da produção e dos serviços levará a um considerável enriquecimento da sociedade, com novos princípios de distribuição da renda nacional baseada em novas alianças, sem infringir o direito de propriedade. Para ele, nessa situação, há que substituir o trabalho remunerado por um sucedâneo (ocupações não remuneradas) na direção de dar “sentido à vida”. Para tudo isso, o Estado jogará um papel importante na promoção da planificação econômica, na redistribuição da renda social e no controle da estabilidade geral do sistema, através da descentralização dos seus serviços e da autonomia administrativa dos cidadãos (Schaff, 1995, p. 34) .

No que se refere à temática deste artigo, é bom assinalar que, nas suas reflexões, esse autor se preocupa com os danos que o desemprego estrutural pode causar ao bem-estar psíquico do homem, ou seja, com a perda do sentido da vida fornecido pelo trabalho (como símbolo de autonomia, integração social e meio de ascensão social). Além de imaginar a possibilidade de alternativas pedagógicas para

preencher esse possível “vazio existencial”, ele afirma não prever o total desaparecimento das formas de trabalho conhecidas, além de considerar o aparecimento de outras, como os trabalhos criativos, as atividades dos quadros científicos especializados, profissões ligadas à organização da vida social, à investigação científica, planejamento, educação, transporte, comércio, preservação ecológica, controle e organização da produção e serviços, organização do tempo livre e outras. Enfatiza o tempo que deverá ser dedicado à educação (educação permanente como dever social e troca de serviços; educação superior especializada; produção independente de valores culturais, reciclagens constantes com alternativas de mudanças de especialização nos vários setores, assim por diante), um projeto que levaria a um novo tipo de homem, o *homo studiosus*, que seria a realização do *homo universalis*, munido de uma instrução completa a ser alcançado pela educação permanente e pelas técnicas de informação sempre eficientes (Schaff, 1995, p. 125).

Sonhos e utopias à parte, podemos reconhecer que Schaff traz à discussão elementos importantes sobre as novas dinâmicas do mundo contemporâneo e aborda pontos relevantes sobre o papel que a educação passa a desempenhar para a atualização e integração dos indivíduos à nova ordem e para a formação dos jovens, numa época de intensas modificações.

Semelhantes colocações têm sido feitas por André Gorz sobre o crescimento do desemprego, a partir das mudanças tecnológicas e da automação e a perda de centralidade do trabalho na vida dos homens, manifesta na crise de identidade em torno do trabalho.

Com o seu livro mais importante e polêmico, **Adeus ao Proletariado**, publicado em 1980, Gorz inaugura novas interpretações sobre o tema, remetendo à discussão da relação trabalho e classe social, contrapondo à concepção de Marx as dinâmicas da sociedade capitalista, e colocando como centro do debate as mudanças que o trabalho vem sofrendo com a sua gradual abolição e com o estabelecimento,

também gradual, da sociedade do tempo livre, chegando a desenhar um modelo de sociedade dualista, onde deverá coexistir o trabalho autônomo, aquele do império da liberdade, prazer, fantasia, sem produção de valores de troca, e o trabalho heterônomo, aquele padronizado, controlado e voltado para atender às necessidades sociais. Trabalhando a alternativa dessa sociedade do tempo liberado, ele aponta para novos elementos que, de fato, estão presentes nas sociedades contemporâneas, incorporando, nas suas reflexões, novas categorias de análise. Para ele, é incontestável que as sociedades industriais estão produzindo crescentes quantidades de riqueza, com quantidades cada vez mais decrescentes de trabalho, fazendo desaparecer o operário, sujeito do trabalho produtivo. Assim, o trabalho não é mais uma atividade própria do trabalhador e sim uma atividade cada vez mais acidental e desnecessária, situação que leva a produzir uma nova categoria, a **não-classe**, formada pelos **não-trabalhadores**, desvinculados do sistema capitalista, constituída dos indivíduos expulsos da produção ou não aceitos por ela e daqueles subempregados e subutilizados (Gorz, 1980, p. 87). Constituem esses, enfim, o “neoproletariado pós-industrial”, cuja qualificação exigida, determinada pelas tecnologias de rápida evolução, muda constantemente e não guarda relação com os conhecimentos e ofícios aprendidos nas escolas e nas faculdades. Para ele,

... a questão de saber onde começa e onde acaba a classe dos operários produtivos deixa de ter importância a partir do momento em que contingentes cada vez mais crescentes de pessoas passam de um “trabalho” a outro, realizam estudos para os quais não há mercado nem utilidade prática possíveis, abandonam os estudos começados ou são reprovados no final do segundo ciclo, porque, de qualquer modo, “isso não serve para nada”, depois trabalham como auxiliares dos correios e telégrafos no verão, como vindimadores, no outono, como vendedores em dezembro, como operários não qualificados na primavera, etc. (Gorz, 1980, p. 90).

No entanto, esse autor acredita que o limiar da liberação do trabalho para outros espaços, como o do trabalho autônomo não regido pela lógica capitalista, inaugura uma outra racionalidade diferente, onde prevalecerá a soberania individual sobre a esfera social, esta-

belecendo uma mudança radical nos sistema de valores e nas relações sociais. No entanto, ele não deixa claro como se daria essa transferência de racionalidades, assim como as articulações entre os dois tipos de trabalho.

Aproximando suas colocações da temática em foco, podemos considerar sua contribuição importante, na medida em que ressalta o caráter provisório e inseguro que assumem os programas de qualificação para o trabalho na situação acima abordada, na medida em que levanta tendências que são percebidas no nosso cotidiano, como, por exemplo, o crescimento do setor extra-econômico e o alargamento dos aspectos da vida dos indivíduos fora da esfera do trabalho como fonte de riqueza.

Claus Offe também defende a tese de que a categoria trabalho deixa de ser central nas sociedades contemporâneas. Para ele, a suposição de que o trabalho tenha um papel fundamental na determinação da estrutura e do desenvolvimento sociais, assumindo uma posição estratégica nas teorias sociológicas clássicas (com Marx, Weber e Durkheim), elaboradas entre o fim do século XVIII e o século XIX, deve-se ao modelo de sociedade burguesa, dedicada ao trabalho, impulsionada por sua racionalidade e abalada pelos conflitos trabalhistas. No entanto, esse poder explicativo, hoje, é questionado. Para ele, torna-se cada vez mais clara uma heterogeneidade de situações de trabalho com respeito à renda, qualificação, estabilidade no emprego, visibilidade e reconhecimento social, carga de trabalho, possibilidades de ascensão, etc., o que dificulta a ação de atributos unificadores para a formação de uma identidade coletiva fundamentada no trabalho. Por outro lado, o crescimento do volume de trabalho dedicado à geração de serviços ressalta diferenças relevantes entre essa forma de trabalho e aquela característica da produção industrial de bens, regida pela produtividade técnica e organizacional, assim como pela rentabilidade decisiva de cada unidade econômica. Desse modo, na produção dos serviços, há uma outra racionalidade, com características próprias,

difícil de normatização e de quantificação que, às vezes resulta muito mais em utilidades concretas do que em rendimento monetário (Offe, 1989, p. 13-22). Outra questão levantada pelo autor diz respeito à perda de significado do trabalho remunerado para o modo de vida e consciência daqueles que dele dependem, primeiro, pela distância entre formação e exercício profissional e pela descontinuidade da própria vida funcional e, segundo, pela tendência à redução da parcela de tempo de vida dedicada ao trabalho, relativizando-se sua função como ponto de referência para a construção da identidade pessoal e social. (Offe, 1989, p. 28)

Diferentemente de Schaff, que teme a perda do “sentido da vida” através da abolição do trabalho, Offe se aproxima de Gorz, ao enfatizar o deslocamento do *status* do trabalho em termos objetivos e na motivação do trabalhador. No entanto, assinala uma situação de crise da sociedade do trabalho, que se faz “em discrepância com os valores oficiais e os padrões de legitimação da sociedade.” (Offe, 1989, p. 33).

As idéias sustentadas por Schaff, Gorz e Offe sobre o futuro e os rumos do trabalho nas sociedades contemporâneas apenas levantam um debate que hoje está fortemente em curso. Suas formulações teóricas carecem de maior aprofundamento analítico, inclusive embasamento em referências empíricas, e também da consideração de outros aspectos como, por exemplo, a explicação de como a sociedade se sustentará sem o trabalho remunerado, mantendo-se os mesmos parâmetros de organização econômica e social de acumulação capitalista, mesmo considerando a possibilidade da redistribuição da riqueza social, defendida por Adam Schaff, ou o fortalecimento da esfera de produção de valores de uso em que impere a soberania individual, como supõe Gorz.

Numa perspectiva diferente, outros autores contestam os argumentos dos que vislumbram o declínio da sociedade do trabalho. Para Dejours, por exemplo, as declarações sobre o fim do trabalho

estão sustentadas por falsas evidências. Em primeiro lugar, porque, se a tecnologia reduz oportunidades, também cria outros postos de trabalho. Para ele, sempre haverá a necessidade da ação humana, pois que a tecnologia não dispensa o trabalho do homem. Em segundo, porque a tendência de se identificar o conceito de trabalho com o de emprego formal produz um ocultamento de outras formas de trabalho, vez que o tempo livre para o trabalho formal é sempre utilizado com outras atividades não só para a manutenção desse próprio trabalho (treinamento, reciclagem), como para atividades acessórias que nem sempre têm o reconhecimento social. E, terceiro, porque tem havido um deslocamento do trabalho para outros setores e regiões, além da intensificação do processo de precarização do trabalho em todas as formas, o que demonstra uma forte utilização da atividade humana na produção. (Dejours, 1999)

Em uma outra perspectiva analítica, Ricardo Antunes reafirma a centralidade do trabalho, enfatizando que a sociedade do capital cada vez mais necessita das diversificadas formas de trabalho. Para ele, mesmo reduzindo o trabalho vivo, o capital não pode eliminá-lo do processo de criação de valores, aumentando a sua utilização e produtividade em tempo cada vez mais reduzido (Antunes, 1999, p. 119). E, ao contrário daqueles autores que afirmam a perda de validade da noção de classe, ele identifica, em seu arcabouço teórico, um conceito ampliado de classe trabalhadora, aquela que vive do trabalho, composta dos trabalhadores que ele chamou, utilizando conceitos da teoria de Marx, de: "produtivos" do setor fabril, e dos "improdutivos", os que não produzem diretamente valores de troca e que abrangem um amplo leque de assalariados,

... desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos até aqueles que realizam atividades nas fábricas mas que não criam diretamente valor. (Antunes, 1999, p. 102).

Para ele, essa nova classe assume várias dimensões, em função da diversidade, heterogeneidade e complexidade das situações: há

uma tendência da redução do proletariado fabril tradicional, estável e especializado, e do incremento de um novo proletariado fabril e de serviços (o novo subproletariado, composto dos terceirizados, subcontratados, *part-time*, assalariados da chamada economia informal, além dos desempregados), com novas formas de gestão, a partir das mudanças organizacionais e tecnológicas, com um processo de exclusão dos jovens e dos considerados “velhos”, com dificuldades de requalificação; há o aparecimento de uma nova alternativa de ocupação, a do Terceiro Setor, que cumpre uma funcionalidade de acolher os desempregados, mas que não substitui as formas convencionais de trabalho; há um aumento do trabalho em domicílio, com a introdução da telemática, com a expansão das formas de flexibilização e avanço de um mercado cada vez mais individualizado, e há um aumento de competitividade da produção além das fronteiras nacionais, com a transnacionalização do capital, embora a classe trabalhadora se encontre dentro dos limites dos países. (Antunes, 1999, p. 115-116)

Robert Castel refere-se a esses novos aspectos do mundo do trabalho como uma nova questão social, a partir do enfraquecimento da condição salarial, em um estudo que analisa, nas três últimas décadas, o que aconteceu com a classe trabalhadora francesa e os efeitos das medidas<sup>1</sup> do governo social-democrata da França, para atenuar os impactos das mudanças no mercado de trabalho. Assim, ele considera que esse movimento assume um caráter ainda inacabado, mostrando as fragilidades das conquistas sociais. Identifica uma característica de ambigüidade, à proporção em que tais medidas produzem efeitos perversos pelo alto preço da segurança dos indivíduos, em detrimento das aspirações a um desenvolvimento pessoal, assim como uma contradição nesse movimento, na medida em que reforça a atitude de individualismo, dependência em relação ao Estado, crescimento de cor-

---

<sup>1</sup> A exemplo das leis fixadas na década de 1970, que regulamentam as demissões, institucionalizam o SMIC (Salário Mínimo Interprofissional de Crescimento) e a RMI (Renda Mínima de Inserção, que fixa um rendimento mínimo para a população potencialmente ativa, que se encontra desempregada).

porativismo, etc.. Identifica, também, como problemas, não só o aumento do número de desempregados, como o fenômeno da precarização do trabalho, que deixa de ser atípico, atingindo os grupos profissionais mais sólidos, ao se revestir de formas como a de interinidade permanente, trabalho de tempo parcial e diferentes maneiras de “empregos ajudados”. (Castel, 1998, p. 504-514)

Quanto ao que interessa diretamente à presente discussão, o citado autor ressalta a tendência de as empresas contratarem jovens superqualificados, precavendo-se das mudanças tecnológicas, inclusive em setores pouco valorizados. Assim, uma nova lógica do mercado invalida as políticas de qualificação, ao tempo em que eleva o nível de instrução dos desempregados e, conseqüentemente, a não empregabilidade dos qualificados (Castel, 1998, p. 521). Com esses sombrios prognósticos, ele ressalta a incerteza do futuro, desenhando alguns possíveis desdobramentos que são: ou a continuidade da degradação da condição salarial da França, observável desde os anos 70, ou o reconhecimento da perda da centralidade do trabalho e a degradação da condição do assalariado, optando-se para outras escapatórias, compensações e outras formas de ocupações, com os possíveis riscos da adoção de políticas que possam levar à transformação da sociedade em mercadoria e à quebra das formas anteriores de solidariedade. Ou, ainda, a alternativa de se preparar para uma redistribuição dos “raros recursos” que provêm do trabalho socialmente útil, opção que ele assinala como ideal, para o momento. O autor acredita que o trabalho continua sendo uma referência não só economicamente, mas, também, psicológica, cultural e simbolicamente dominante e que

... é preciso entender as propostas de uma partilha do trabalho como a resposta lógica a essa situação: fazer com que cada um encontre, conserve ou reencontre um lugar no *continuum* das posições socialmente reconhecidas a que estão associadas, na base de um trabalho efetivo, condições decentes de existência e direitos sociais. (Castel, 1998, p. 582)

O que, para ele, necessitará de um Estado firme para promover reformas e facilitar a negociação com os parceiros. E necessitará tam-

bém de um esforço intelectual e vontade política desse Estado, para analisar e dominar a situação em sua complexidade.

Mesmo que sua análise se limite ao contexto de um determinado país – a França –, pode-se considerar que as colocações de Castel espelham a situação do mundo do trabalho nas sociedades capitalistas atuais. Suas reflexões, assim como as de Ricardo Antunes, alertam-nos para o grau de complexidade que caracteriza, no presente, esse setor, advertindo os pesquisadores sobre as dificuldades com que se apresenta o delineamento do universo de estudo para aqueles que se concentram na análise dos programas educacionais voltados à formação profissional e, em especial, para os cursos de graduação do Ensino Superior.

Grande parte do debate dos impactos dessas mudanças sobre os sistemas educacionais incide nos resultados de estudos sobre os efeitos da globalização, como um fenômeno multidimensional, mas acentuadamente econômico, de aprofundamento da internacionalização das relações capitalistas de produção e distribuição, impulsionado pelo processo de reestruturação produtiva iniciado nos anos 70, nos países centrais da Europa, como reação à crise do modelo fordista de produção e pela adoção das políticas neoliberais nesses países, com posteriores desdobramentos em outras partes do globo. O acirramento da competição internacional de acumulação capitalista, transpondo as barreiras nacionais, a reorganização do processo do trabalho, com a adoção de tecnologias de base eletrônica e de novos processos de gestão nos padrões da relação entre capital e trabalho, e a recondução dos investimentos para setores mais rentáveis, associada à modernização de outros setores, assim como a redefinição das relações políticas entre as nações e blocos, com a redução do poder dos Estados, na esfera econômica, vão repercutir, no plano social, acirrando as desigualdades sociais e a precariedade das condições de trabalho. (Druck, 1996, Filgueiras, 1997)

Desse modo, as novas formas de uso da força de trabalho, determinadas pela revolução tecnológica, pela adoção do modelo de produção japonês nas empresas, com vistas ao aumento da produtividade, e as novas práticas de gestão e organização do trabalho vão transformar, em muito, o leque de requisitos em torno do perfil esperado do profissional, o que vai provocar redefinições em termos de sua formação e atualização, tendo em vista as crescentes alterações nos critérios para a sua admissão e/ou permanência nos postos de trabalho.

### **OS NOVOS REQUISITOS PARA O TRABALHO**

Nesse sentido, dois paradigmas tecnológico-organizacionais ganham destaque no novo processo do trabalho: flexibilidade e integração. Flexibilidade dos equipamentos para responder às variações do mercado, flexibilidade das formas de gestão e organização da produção, e, por conseqüência, flexibilidade da própria ação dos que executam o trabalho. E, por outro lado, integração, para garantir a otimização dos tempos de circulação e operação e da lógica da informação no fluxo produtivo, com eficiência máxima no abastecimento do processo. Com isso exige-se do executor das tarefas não só qualificação técnica mas atenção, vigilância, responsabilidade, capacidade de resolver problemas a curto prazo, etc.. A combinação desses dois elementos vai exigir um novo perfil do profissional. Nessa nova conceituação, ele necessita ser flexível, polivalente, capaz de realizar diversos tipos de tarefas, ter iniciativa, responsabilidade e controle nas suas funções. Para tanto, precisa empenhar-se na busca de maior participação e envolvimento com os demais trabalhadores, no sentido da total identificação dos seus objetivos com os da empresa. (Teixeira, 1998, p. 34-38)

Lucila Machado, em artigo publicado em 1992, já assinalava os impactos sociais das transformações tecnológicas que caracterizam a transição de uma sociedade industrializada para uma sociedade tecnificada e, de modo especial, seus efeitos no mercado de trabalho e nos

requisitos para a qualificação profissional do trabalhador. Ao contrário do processo de industrialização, que incorporou grandes massas de trabalhadores, mesmo sendo a mecanização uma forma de racionalização do uso da força do trabalho, as novas transformações tecnológicas provocam redução da mão-de-obra, uma enorme economia de tempo de trabalho humano, fazendo com que a produção do valor dependa cada vez menos da intervenção viva do homem (Machado, 1992, p. 13). A citada autora ressalta que o processo de industrialização, marcado por uma certa linearidade, cede lugar a um processo policêntrico, cujas técnicas são generalizáveis para diversas situações, sem possibilidade de previsão das suas conseqüências. Assim, as possibilidades de aplicação da microeletrônica criam oportunidades de aplicação ao processo de automação com efeitos bastantes significativos na alteração do trabalho humano. Os trabalhadores, operando com equipamentos que se tornam flexíveis, programáveis para diversas finalidades, precisam se apresentar com maior qualificação e têm, no trabalho, opções para o desenvolvimento da percepção e do raciocínio. Desse modo, com a flexibilização funcional, um novo perfil de qualificação da força de trabalho parece emergir, ressaltando-se, daí, algumas exigências além da escolarização, como

... a capacidade de adaptação a novas situações, de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretação de informações (Machado, 1992, p. 15).

Mesmo que as colocações de Teixeira e Machado em torno de um novo perfil de qualificação para o trabalho, a partir das dinâmicas resultantes das inovações tecnológicas contemporâneas e das novas formas de gestão da atividade produtiva, refiram-se mais ao setor industrial e à crescente modernização do setor de serviços, elas constituem pontos importantes para a reconsideração dos conteúdos das ações educacionais e, por conseqüência, dos tipos de cursos a serem oferecidos nos sistemas de ensino, aspecto que será retomado com maior abrangência adiante.

Esse é o contexto que sustenta a agenda de discussões sobre a formação para o trabalho, o papel da educação, na qual ressalta-se que o profissional polivalente deva ser mais “generalista” do que especialista. Para desenvolver as novas funções, há exigências de competências que só podem ser adquiridas a longo prazo e construídas sobre uma ampla base de educação geral. Mas isso não significa excluir a necessidade de aprofundamentos nos estudos. O leque de exigências em termos de aquisição de conhecimentos, atitudes, comportamentos amplia-se muito mais.

Vale acrescentar que as novas tendências em relação ao trabalho – seu caráter mais abstrato, mais intelectualizado, mais autônomo; a crescente diminuição da divisão técnica das tarefas; o desenvolvimento do conteúdo informativo das atividades, a mobilidade entre os empregos; a imprevisibilidade das situações e outras – tornam questionáveis noções como qualificação para o posto de trabalho ou qualificação para o emprego. Sobre isso Neise Deluiz (1996) afirma:

Não se trata mais, portanto, de uma qualificação formal/qualificação prescrita/qualificação do trabalhador para desenvolver tarefas relacionadas a um posto de trabalho, definida pela empresa para estabelecimento das grades salariais, ou pelos sistemas de formação para certificação ou diplomação, onde as tarefas estavam descritas, codificadas e podiam ser visualizadas, mas da **qualificação real do trabalhador**, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas). A qualificação real dos trabalhadores é muito mais difícil de ser observada e constitui-se mais no “saber-ser” do que no “saber-fazer”. [grifos da autora] (Deluiz, 1996, p. 17).

Para esta autora, esse conjunto de competências amplia-se para além da dimensão cognitiva, das competências intelectuais e técnicas, para as competências organizacionais, comunicativas, sociais, comportamentais e políticas, e não se constitui um conjunto fixo no tempo, dependendo, assim, de ajustes no mercado interno e externo. Então, o problema que se coloca para os sistemas de formação, assim como para as empresas, é a necessidade de formalizar essa qualifica-

ção real, que está muito mais no nível da subjetividade e intersubjetividade do que as qualificações anteriormente prescritas (Deluiz, 1996, p. 17).

Como se verifica, no bojo das recentes discussões sobre a qualificação para o trabalho, entra em cena o conceito de competência, utilizado, a partir dos anos 80, na Europa, e a partir dos anos 90, no Brasil, como substituto da noção de qualificação,<sup>2</sup> e em resposta à situação de crise do modelo de organização taylorista e fordista e à tendência de modernização e flexibilização dos processos de produção e do trabalho. Para Deluiz, nesse contexto, tendo por base um forte incremento da escolarização dos jovens, as empresas passam a usar e adaptar as aquisições individuais da formação, sobretudo escolar, em função das suas exigências.

A aprendizagem é orientada para a ação e a avaliação das competências e baseada nos resultados observáveis. (Deluiz, 1996, p. 19)

Essa autora, analisando a experiência francesa, ressalta que a “pedagogia das competências” compreende uma passagem de um ensino centrado sobre os saberes disciplinares a um ensino definido para produzir competências verificáveis nas situações e tarefas específicas. E alerta para a adoção do conceito de competência de maneira acrítica, o que pode implicar alguns riscos, como: a adequação da formação para o atendimento exclusivo às necessidades da reestruturação econômica, a abordagem individualizada sem que se atente para o fato de que algumas competências só são mobilizadas em situações grupais e a preocupação com o produto (os resultados) sem levar em conta o processo de construção das competências. (Deluiz, 1996, p. 20)

Conforme já indicado, outros autores também têm se dedicado, na atualidade, ao debate social e científico em torno das novas modalidades de realização do trabalho, advindas da emergência dos novos

---

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento, consultar DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 63, set/1998.

modelos produtivos e da conseqüente preponderância cada vez maior do conceito de competência em relação ao de qualificação, tanto no mundo das empresas, como nos estudos sociológicos e econômicos. Outros têm estendido essas reflexões sobre a necessidade de se repensar os sistemas educativos de formação para o trabalho, mais especificamente os modelos de aprendizagem profissional, diante desse panorama. Helena Hirata, dialogando com outros autores, em artigo publicado em 1994, mostra a evolução de uma lógica de utilização da força de trabalho que tem modificado as análises sobre os conceitos de qualificação e competência. Segundo essa autora, o debate aberto por H. Braverman no início dos anos setenta, em torno da desqualificação gradual e progressiva do trabalhador, derivada do aprofundamento da divisão do trabalho no capitalismo, gerou a tese da polarização das qualificações, segundo a qual a modernização tecnológica estaria criando, de um lado, uma massa de trabalhadores desqualificados e, de outro, um punhado de trabalhadores superqualificados. Assim, as novas tecnologias estariam reforçando a divisão do trabalho e a desqualificação da mão-de-obra. Para essa autora, uma ruptura se dá com esse paradigma dominante de qualificação em meados dos anos oitenta, quando autores como Freyssenet, B. Coriat, H. Kern e M. Schumann constatarem uma requalificação ou reprofissionalização dos trabalhadores, por conta da automatização de base microeletrônica nas indústrias.

Dessa forma, a tese da requalificação dos operários com a adoção de novas condições de produção, que passa a exigir uma massa de conhecimentos e atitudes bastantes diferenciadas das qualificações formais requeridas pelas organizações do trabalho de tipo taylorista, vai conduzir a uma superação do paradigma da polarização das qualificações acima mencionado e à emergência do modelo da competência. Para ela, a competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos anos e retomada por economistas e sociólogos na França, que se apresenta como um conceito ainda bastante impreciso,

se comparado ao de qualificação. Hirata assinala, no artigo citado, que a adoção do modelo de competência implica um compromisso pós-taylorista, que compreende o engajamento dos trabalhadores a um novo modelo de organização do trabalho que os leva

... a uma participação na gestão da produção, a um trabalho em equipe e a um envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa, sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais. (Hirata, 1994, p. 129)

É complementa que, nessa nova empresa, a qualificação, que correspondia a um saber, uma responsabilidade, uma carreira, desfaz-se na medida em que a divisão social do trabalho se modifica e na proporção em que às exigências do posto de trabalho se sucede um estado instável de distribuição de tarefas, em que a colaboração, o engajamento, a mobilidade, passam a ser as qualidades dominantes.

Um outro autor que vai dar uma contribuição essencial nesse debate é Philippe Zarifian (1998) que, ressaltando a confusão gerada pela utilização inflacionária da palavra “competência” na indústria francesa, identifica a crise que se estabelece na abordagem tradicional pela qualificação do emprego, definida pelas capacidades que os indivíduos devem possuir para ocupar os postos de trabalho. Para ele, essa abordagem é perfeitamente coerente com o taylorismo e com a organização burocrática do trabalho, em que se procura a formalização de procedimentos e modos de agir, de forma a torná-los mais rotineiros, homogêneos e automáticos e independentes da subjetividade das pessoas. Em decorrência dessa crise, Zarifian assinala que essa abordagem se moderniza na França, de um lado, ampliando os referenciais de emprego para tentar levar em conta o trabalho em equipe, e, de outro, introduzindo critérios de responsabilidade e autonomia, guardando, no entanto, o paradoxo de ligar esses critérios aos empregos e não aos indivíduos. Segundo ele, essa abordagem da qualificação, embora em crise, permanece na França até hoje, sendo que a análise recente sugere sua superação através do conceito de competência. Assim,

... o problema da competência apareceu na França diretamente ligado à crise do modelo da prescrição. Ele apareceu nas empresas que tentaram sair da crise econômica “por cima”, quer dizer, pela elevação de forma significativa da qualidade e da diversidade de seus produtos e pelo sensível aumento da frequência de suas inovações. É no início dos anos 80 que essas estratégias foram amplamente difundidas. (Zarifian, 1998, p. 17)

Para o autor, os resultados dessas estratégias se constituíram em aumento expressivo da complexidade do trabalho e uma predominância da ocorrência de situações surpreendentes e imprevisíveis. Com isso, o conceito da competência, como tema novo nesse cenário, passa a ser entendido, segundo o autor, como um assumir de responsabilidade pessoal, por parte do indivíduo, frente às situações produtivas novas, que vão exigir dele novas aquisições de conhecimentos e um exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho, compreendido como um questionamento crítico freqüente sobre sua maneira de trabalhar e sobre os conhecimentos mobilizados para tal (Zarifian, 1998, p. 20).

Refletindo sobre essas colocações de Zarifian, Hirata chama a atenção sobre o cuidado que se deve tomar ao utilizar os conceitos teóricos ligados ao “modelo de competência” elaborado por Zarifian, cuja aplicação deve levar em conta a pluralidade dos modos de ser no mundo do trabalho, das categorias sociais e as diferenças entre os países (Hirata, 1996, p. 58). Esse é um debate que apenas se inicia, mas que serve de referência para o tema tratado neste artigo, sobretudo considerando os efeitos da internacionalização do capitalismo nos países como o Brasil.

As reflexões desses autores (DeLuiz, Hirata e Zarifian), mesmo referidas à sociedade francesa, remetem-nos à questão da aprendizagem profissional nesse novo cenário, principalmente quando consideram ser esse o paradigma de produção que tende a dominar nas sociedades capitalistas contemporâneas. Assim, no que diz respeito à necessidade de se repensarem os sistemas educativos de formação profissional em função das questões aqui levantadas, também é Zarifian quem lança, em seus trabalhos, elementos para uma discussão que

toca de perto ao tema do presente artigo. Para ele, a sociedade vive atualmente um profundo questionamento das formas de aprendizagem profissional, configurando uma crise dos dois grandes modelos que dominam o setor:

- o modelo escolar, construído sobre o princípio de transferência de conhecimentos e comportamentos, cuja essência de formação consiste na pura assimilação desses conhecimentos e comportamentos por parte dos treinandos;
- o modelo da experiência, que se baseia no princípio da aquisição de conhecimentos no próprio exercício do trabalho, que supõe a permanência de uma situação profissional estável, duradoura e transmissível ao longo de toda a vida profissional (Zarifian, 1998, p. 121).

Ora, tais modelos estão fortemente defasados não só, segundo Zarifian, porque parte dos conhecimentos a serem trabalhados nos novos paradigmas de produção se encontra sempre em processo de elaboração, como também porque surgem necessidades de atualização das informações, em função dos novos eventos que aparecem na dinâmica dos novos paradigmas.

Desse modo, é evidente que são muitos os desafios que se apresentam para os sistemas de ensino voltados à formação para o trabalho, assim como para os setores das organizações públicas e privadas responsáveis pelo desenvolvimento e atualização de recursos humanos, diante do panorama acima analisado.

Esse é um tema recente e polêmico no quadro de preocupações com as novas tendências da formação para o trabalho, principalmente no que diz respeito aos mecanismos e responsabilidades da validação e certificação dessas competências. Como construção social e histórica, o conceito de competência remete-se a uma realidade dinâmica onde convivem, nas sociedades regidas pelo modelo de acumulação capitalista, as exigências de eficácia e produtividade do trabalho e a necessidade de um trabalhador qualificado, competente, com aumen-

to da seletividade no mercado de trabalho. Como consequência, assume importância capital, nesse contexto, a certificação profissional como componente natural dessa seletividade, sendo constituídos assim, nessas sociedades, os meios institucionais para essas ações. Assim sendo, como efetivação do processo de avaliação e validação das competências, a certificação passa a ser, no caso das sociedades sob a égide do capitalismo globalizado, uma exigência internacional decorrente da difusão de normas de qualidade.

Nesse sentido, os sistemas educacionais jogam um papel importante nesse processo, assim como outras instituições da sociedade civil. No caso do Brasil, as instâncias governamentais ligadas a essa área vêm assumindo medidas avaliativas dentro dessa nova conceituação. Por outro lado, conforme Deluiz, instituições como o SENAI participam do PNQC (Programa Nacional de Qualidade e Certificação) e vêm implantando Centros de Exames de Qualificação para a certificação ocupacional (Deluiz, 1996, p. 20). Além disso, a legislação educacional, fixada a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, procura contemplar a possibilidade da certificação no campo da educação profissional, que compreende o nível básico, técnico e tecnológico, determinando que os conhecimentos adquiridos nos cursos dessa natureza poderão ser objeto de certificação, conforme se verá adiante. Por conseguinte, os dispositivos dessa lei inauguram, no Brasil, a possibilidade da implementação da Certificação de Competências, segundo as discussões recentes sobre esse conceito, pelo sistema formal de ensino.

No que concerne à certificação dos profissionais de nível universitário, a legislação em vigor estabelece a diplomação dos concluintes dos seus cursos de graduação, programa de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização, cursos sequenciais e cursos e programas de extensão para os estudantes que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso e ministrados por instituições de ensino devidamente credenciadas. As análises do início

deste artigo remeteram, por conseguinte, às tendências atuais do aumento substantivo da demanda que busca a certificação a esse nível.

Depois da discussão em torno dos novos requisitos para o trabalho nas sociedades capitalistas contemporâneas e de alguns aspectos da análise recente sobre os conceitos de qualificação, competência e certificação, faz-se uma breve referência à política educacional do País, diante dessas questões, especialmente no que diz respeito ao ensino superior.

### **A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PAÍS FRENTE AOS NOVOS REQUISITOS PARA O TRABALHO**

A sociedade brasileira vem experimentando, a partir da segunda metade da década de 90, significativas reformas políticas no campo educacional, que revelam ajustes às transformações sofridas do ponto de vista social, político e econômico do mundo contemporâneo. Vale ressaltar que essas reformas se encontram em plena fase de implantação, o que impossibilita uma avaliação sobre seus impactos na estrutura social. No entanto, podem-se elencar alguns pontos que demonstram a preocupação dessas políticas em implantação, no que diz respeito a aspectos das mudanças aqui analisadas e as conseqüentes repercussões dessas mudanças no âmbito do sistema educacional.

Com a adoção de uma série de medidas pela equipe do Governo, cujo mandato iniciou-se em 1995 permanecendo até os dias atuais, e com a instituição da Lei 9394, de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), inicia-se uma nova etapa de reformas visando à modernização do sistema educacional brasileiro e sua inserção nas dinâmicas das sociedades capitalistas contemporâneas. A regulamentação da educação superior, da educação à distância, da educação profissional, bem como as medidas inspiradas em princípios como os de descentralização, autonomia das instituições escolares e da avaliação externa do sistema são exemplos de alterações nas políticas públicas do setor, com vistas a tais transformações. Ou-

tras medidas são implementadas, visando à reformulação dos programas de formação técnico-profissional, em termos curriculares, de metodologia de ensino e de formação de docentes que se dirigem a atender às necessidades de uma nova formação profissional, conforme as recentes características do mercado de trabalho. O Decreto 2.208/97, ao regulamentar a educação profissional, fixa como um dos objetivos dessa modalidade de ensino o de qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com vistas à sua inserção e ao melhor desempenho no exercício do trabalho. Tal decreto confirma ainda o que a LDB fixa, quando estabelece que os conhecimentos adquiridos nos seus cursos poderão ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos (Brasil, Dec. 2008/97).

A recente reforma do Ensino Médio, como também a elaboração de novas orientações pedagógicas para a educação em todos os níveis, têm sido realizadas fazendo-se referências aos novos princípios do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” e “aprender a ser”, bem como considerando as noções de interdisciplinaridade, flexibilidade, contextualização, transversalidade e uma série de outras noções que acentuam a importância da aquisição de competências, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação Superior, com a elaboração de padrões de qualidade para esses cursos, visando à melhoria do ensino nesse nível. A proposta da Diretrizes para os cursos do Ensino Superior, por exemplo, concebe

... a graduação como etapa inicial de formação e não um momento de esgotamento do conhecimento, considerando-se que em uma sociedade globalizada, onde as mudanças no conhecimento são cada vez mais aceleradas, é na educação continuada que está a chave para que o ensino superior acompanhe estas mudanças (Brasil, MEC, 1999).

Os novos aspectos que contemplam a aquisição de competências e habilidades também estão presentes nos exames de avaliação dos es-

tudantes concluintes do Ensino Médio (o ENEM) e do Ensino Superior (o Provão), introduzidos na nova política educacional brasileira, que são elaborados a partir das expectativas de professores e especialistas em relação ao perfil de saída desejado para os egressos dos seus cursos. Deve-se acrescentar que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que se realiza de dois em dois anos, a partir de 1995, também tem como parâmetros de avaliação as competências e habilidades auferidas pelos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma amostra de escolas de todo o País.

O estudo da literatura sobre os impactos das mudanças econômicas, sociais, políticas e tecnológicas do mundo contemporâneo nos sistemas educacionais e sobre os requisitos de qualificação para o trabalho revelam, no caso brasileiro, as atenções em torno da necessidade de novas orientações pedagógicas ligadas ao currículo e às expectativas em torno do perfil dos egressos, expressas em competências e habilidades. Entretanto, as medidas anunciadas e postas em prática parecem estar longe de alcançar os desafios que se apresentam para o sistema de ensino, de cuja análise trata este artigo. Não se registram estudos que evidenciem as novas dinâmicas de abertura e a necessidade de novos cursos, em resposta à criação da recente modalidade de ensino – a Educação Profissional –, a qual abre um grande leque para uma diversidade de iniciativas, tanto no setor público como no privado. Também não são verificados estudos e orientações oficiais em relação à necessidade de se criarem novas alternativas de cursos de graduação do Ensino Superior que possam fazer frente às novas exigências no campo do trabalho. Por seu turno, as iniciativas de reformulação curricular – face às necessidades de modificações de conteúdos e de práticas pedagógicas mais coerentes com os novos requisitos acima analisados – apresentam-se ainda tímidas. Desse modo, sente-se a falta de indicações nas políticas e nas medidas adotadas, de orientações mais precisas do sistema quanto aos novos direcionamentos

dos modelos de aprendizagem profissional diante desses novos requisitos.

No caso do Ensino Superior, embora as recentes reformas de ensino, no Brasil, incluam mecanismos regulares de acompanhamento do desempenho dos cursos recém-criados e também dos existentes, a expansão de sua rede segue um curso normal a partir da apresentação espontânea de projetos de criação de novas instituições e/ou de novos cursos, seguindo-se à sua análise, autorização, avaliações periódicas, reconhecimento, através de ritos administrativos e burocráticos, sem, contudo, existirem parâmetros gerais que apoiem o controle e o planejamento dessa expansão, com base em metas que contemplem áreas de conhecimento, profissões ou carreiras, a depender das necessidades sociais.

Mesmo admitindo que as políticas em implantação no sistema de Ensino Superior brasileiro têm incorporado novos elementos que visam ao redirecionamento das práticas pedagógicas do sistema de ensino, em função das novas características que assume o mundo do trabalho no Brasil, uma análise, ainda que superficial, dessas políticas, tende a indicar que as preocupações maiores dessas políticas se dirigem a outros alvos, o que, inclusive, dificulta a incorporação daqueles novos elementos ao sistema de ensino.

Em termos gerais, a nova política de educação superior do Brasil procura contemplar como eixos estratégicos do planejamento das ações: o crescimento da oferta, inclusive para melhorar o desempenho da taxa de escolarização do País nesse nível, que se apresenta como uma das mais baixas, considerando o conjunto dos países, inclusive os mais pobres da América Latina; a avaliação institucional; a autonomia universitária plena, que, segundo os documentos oficiais, tem como objetivo aumentar a eficiência e o nível de responsabilidade social do sistema; e a melhoria do ensino. (Brasil, MEC, 1997)

Uma breve análise da implementação dos eixos dessa política leva a sugerir que a problemática da expansão da oferta está sendo

tratada através do incentivo da ação governamental à ampliação do setor privado, por meio das medidas que vêm facilitando o credenciamento de novas unidades e cursos, numa postura do governo de alargamento das privatizações dos serviços públicos e diminuição da participação estatal nessa oferta, um traço claramente marcante da adoção da doutrina neoliberal pela classe política, dentro do bojo das reformas do Estado. As ações do governo, nesse sentido, por certo vão dificultar a adoção das práticas de reorientação dos conteúdos, das metodologias de aprendizagem, enfim, das novas abordagens pedagógicas voltadas para a formação profissional dos estudantes, bem como o desenvolvimento de estudos e pesquisas que alicercem a produção de novos conhecimentos.

As ações de avaliação institucional e de melhoria do ensino sugerem, também, o seguimento dessa doutrina, uma vez que a política governamental, imprimindo uma regulação à distância, dirige-se à formação de um mercado da educação superior. Nesse sentido, o Estado, explicitando reconhecer a liberdade e a diversidade das instituições, mas, ao mesmo tempo, conferindo valores de mercado aos resultados de suas ações educativas, desenvolve uma política de controle da qualidade dos serviços e fomenta a competitividade entre as unidades de ensino, utilizando-se de indicadores quantitativos, que nem sempre são apropriados para uma avaliação do processo do ensino, propriamente dito. No dizer de Felipe Serpa

Tais parâmetros ou padrões de qualidade vêm-nos usualmente através de números – os indicadores de desempenho – que expressam relações, em última instância, entre custos e benefícios, e especificamente se referem à avaliação de itens como, entre outros, a titulação do corpo docente, a quantidade das publicações resultante das atividades de pesquisa, as relações entre número de ingressos e número de concluintes, tempo mínimo e tempo máximo de permanência nos cursos de graduação, etc. (Serpa, 1999, p. 13)

Por outro lado, o projeto em implementação pelo governo na direção da autonomia universitária plena, no que diz respeito às universidades públicas federais, tem sido também severamente criticado pela comunidade acadêmica, especialmente pelos professores e pes-

quisadores dessas instituições, pelo seu comprometimento com uma nova concepção hegemônica de universidade, ligada ao princípio da supremacia do mercado, atrelando o financiamento das instituições ao seu desempenho, medido também por aqueles indicadores quantitativos. Esta política tende a distanciar o governo do dever de garantir o funcionamento e a manutenção das suas universidades, num progressivo descompromisso com o ensino público, de forma coerente com o modelo neoliberal de Estado mínimo. Marilena Chauí, em artigo de um periódico nacional, analisando as repercussões da reforma do Estado Brasileiro na educação universitária, retoma esse tema, questionando uma nova definição de universidade, que vem se contrapondo ao seu conceito como instituição social

... que aspira à universalidade e a uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e estruturada por ordenamento, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (Chauí, 1999, p. 3).

Trata-se do novo conceito de universidade operacional, segundo ela, ligado à reforma do Estado brasileiro, que ameaça esvaziar a instituição universitária, com sua lógica de mercado. Adverte que a tentativa de modernizar e racionalizar as atividades estatais (nelas incluindo a educação), transformando as instituições educacionais em “organizações sociais, prestadoras de serviços, poderá causar sérios prejuízos à idéia de autonomia universitária, que passa a ser ligada aos conceitos de qualidade, avaliação e flexibilidade.” (Chauí, 1999, p. 3). Para Felipe Serpa,

... a autonomia agora oferecida é diversa do pleito histórico da academia. Não tem na origem ou no horizonte o zelo pela legitimidade do fim precípuo da instituição universitária – a liberdade na produção do conhecimento e a socialização ampla dos benefícios do conhecimento produzido, em termos de ciência, tecnologia e cultura. O móvel e o objetivo da autonomia, que hoje está nas pautas governamentais são, em princípio, a eficácia dos meios, a gestão eficiente, pois estão na órbita econômico-gerencial os desejos que se explicitam em prol da máxima rentabilidade dos itens de investimentos. (Serpa, 1999, p. 13)

No que interessa ao tema central do presente artigo, o questionamento apresentado na sua introdução pode ser retomado neste final com maior nitidez, com referência aos desafios do sistema educacional do País em adequar as suas ações às novas demandas sociais voltadas à formação para o trabalho.

A partir dessa discussão, percebe-se a complexidade da análise dos reflexos das dinâmicas sociais contemporâneas no mundo do trabalho, assim como sobre os sistemas educacionais, principalmente na questão da configuração dos perfis de saída dos alunos dos cursos do Ensino Superior do sistema educacional brasileiro. Percebem-se, também, as dificuldades com respeito à possibilidade de adoção de novas metodologias de aprendizagem voltadas para a profissionalização nas estruturas escolares atuais, de modo a fazer frente aos novos requisitos impostos pela estrutura econômica. Verifica-se, por outro lado, os entraves que se estabelecem no sistema educacional brasileiro no que concerne à assimilação das mudanças necessárias para enfrentar essas questões, inclusive por conta da adoção de políticas dirigidas a outros enfoques políticos, algumas delas até na contramão das necessidades de reestruturação do sistema de ensino, conforme o tema analisado neste artigo.

(Recebido para publicação em maio/2001)

(Aceito em junho/2001)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, ed., 1999. 258p.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3 ed, São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção 1, pt. 1.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece

as diretrizes e bases da educação nacional [online]. Disponível na Internet via www.url: <http://www.mec.gov.br> acesso em 15 de maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Superior - SESU. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior**. [on line] Disponível na Internet via www.url:<http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>. Acesso em 28 de outubro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Seminário Nacional de Ensino Superior, 1996, Brasília. **Relatório final**. Brasília: MEC, 1997. 277p.

BRUNNER, José Joaquin. **El contexto actual de la educación superior en América Latina**. São Paulo: USP/NUPE, 1991. (Documento de Trabalho, 7).

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais!, p. 3

DEJOURS, Cristhophe. Centralité ou déclin du travail. In: KER GOAT, J. *et. al.* **Le monde du travail**. Paris: La Découvert, 1998. p. 40-49.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, São Paulo, v.2, n. 22, p. 15-21, maio/ago. 1996.

DRUCK, Graça. Globalização, reestruturação produtiva e movimento sindical. **Cadernos CRH**, Salvador, n. 24/25, p. 21-40, jan/dez. 1996.

FILGUEIRAS, Luis A. M. A desestruturação do mundo do trabalho e o mal-estar desse final de século. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 171, p. 9-29, 1997.

GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-69.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1987.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1998.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, C. *et al*, **Novas sociologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1994.

HIRATA, Helena. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIA. **Anais**. Rio de Janeiro: CIET/Unesco, 1998

KIZILTAN, U. Mustafa *et al*, Condições pós-modernas: repensando a educação pública. In: SILVA, Tomaz Tadeu de. (Org.) **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 205 – 232.

MACHADO, Lucila R. S. Mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora. In: TRABALHO e educação. Campinas: Papirus, 1992. p. 9-23 (Coletânea CBE).

OFFE, Claus. Trabalho como categoria sociológica fundamental? In: OFFE, Claus (Org.). **Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “sociedade do trabalho”**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. p. 13-41.

- PRETTO, Nelson. **Uma sociedade com/sem escola**. Campinas: Papyrus, 1996. 247p.
- SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 157p.
- SCHWARTZMAN, Simon. O futuro do ensino superior no Brasil. In: PAIVA, Vanilda; WARDE, M. Jorge. **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1994. p. 143-169.
- SERPA, Luiz Felipe Perret. **Ciência e historicidade**. Salvador: Ed. do Autor, 1991.
- SERPA, Luiz Felipe Perret. Uma política de ensino superior. **Estudos e Debates**, Brasília, CRUB, n. 20, p. 11-35, mar. 1999.
- TEIXEIRA, Ana. Trabalho, tecnologia e educação: algumas considerações. **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 177, p. 25-40, set/out. 1998.
- TOURAINE, Alain. **A crítica da modernidade**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 431p.
- ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. **Planejamento, universidade e modernidade**. Curitiba: All-Graf, 1998. 142 p.
- ZARIFIAN, Philippe. A Gestão da e pela Competência In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIA. **Anais**. Rio de Janeiro: CIET/Unesco, 1998.