

TRANSFORMAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO¹

MARKET METAMORPHOSE AND EDUCATION

DUARTE, Bárbara Regina Gonçalves Vaz²
HYPOLITO, Álvaro Moreira³

RESUMO

Este trabalho busca entender o Projeto Escola de Fábrica, perpassando por categorias como as competências, a empregabilidade, a qualificação e a formação profissional e as identidades do jovem trabalhador no contexto da globalização, configurando-se em um estudo de caso que envolve alunos, docentes e gestores, dos cursos ministrados no CEFET/RS, o qual se insere no Projeto como instituição formadora e certificadora.

Palavras-Chave: Formação Profissional; Classe trabalhadora; Identidades.

ABSTRACT

This work intends to analyze the Factory School Program using categories such as competence, employability, skilling and professional education in order to understand how young workers' identities has been constructed in the context of globalization. It is a case study with students, teachers and supervisors of courses of the program.

Key-Words: Vocational Educational; Working class; Identities.

¹ Este texto resulta de análises preliminares dos dados de uma pesquisa em andamento sobre o Projeto Escola de Fábrica e a construção da identidade de jovens trabalhadores, desenvolvida junto ao PPGE da UFPel. **E-mail:** alvaro.hypolito@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPel

³ Professor Orientador do PPGE/UFPel.

DAS QUALIFICAÇÕES ÀS COMPETÊNCIAS

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia. Devido a essas mudanças é possível observar distintas exigências para a educação dos trabalhadores.

No taylorismo/fordismo os trabalhadores executavam, ao longo de sua vida produtiva, praticamente as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos, para o que era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência. Nesse contexto, Cunha (2000) afirma que em muitas situações o jovem trabalhador era preparado como aprendiz por um ente mais velho e experiente. Fazia parte das qualificações desse trabalhador “compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada seqüência”, o que “demandava uma pedagogia objetivando a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo” (KUENZER, 1998).

No entanto, foi sendo disseminada a idéia de que a reintegração de atividades e o emprego de uma mão-de-obra mais qualificada eram necessários ao desenvolvimento de um trabalho mais elaborado e de qualidade. Essas noções baseavam-se em argumentos de que somente a substituição do trabalhador por máquinas não atingiria melhores taxas de produção (KERN e SCHUMANN, 1989).

Conforme Immanuel Wallerstein (1999), “o acúmulo de capital requer uma evolução contínua na organização da produção”. Assim, pode-se dizer que temos hoje um processo de produção no qual a padronização cede lugar a uma gama de produtos e o controle de qualidade acompanha o ritmo e a seqüência do processo, pois com o aumento da competitividade se torna “ganhador” quem conquista a ISO (International Organization for Standardization) que serve para certificar a qualidade das empresas.

No início dos anos 90 houve um reforço nas iniciativas de promoção de programas de educação para a competitividade, uma vez que a educação adquiria uma centralidade nos “novos” modelos de produção.

A universalização do ensino básico e uma maior qualificação profissional da classe trabalhadora passaram a serem apresentadas como necessidades, no intuito de resgatar a dignidade e a cidadania. Porém, o quadro não vem se alterando significativamente, e continua presenciando índices de exclusão social, num quadro de crescimento da produção, da produtividade, da competitividade industrial e de uma queda sistemática do emprego industrial. (CARDOSO, CARUSO e CASTRO, 1997).

Falando desse contexto, Ramos (2006) completa:

Ao mesmo tempo, a tendência de universalização de um conjunto de técnicas básicas entre indústrias de ramos diferentes foi gerando na população a necessidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos e destrezas para desenvolver-se em qualquer trabalho ou fora dele. A aprendizagem, portanto, já não podia ocorrer diretamente ou, exclusivamente, no

próprio local de trabalho, voltando-se às escolas que, aos poucos, passaram a assumir o papel não só de socialização, mas também de transmissão do saber técnico. (RAMOS, 2006).

A utilização do termo qualificação esteve relacionada aos métodos que visavam identificar as características dos postos de trabalho e delas induzir o perfil do trabalhador apto a ocupá-los, isto é, procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego. Dessa forma, o termo qualificação esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional (RAMOS, 2006).

No atual mundo do trabalho, o multiprofissional ocupa o lugar daquele que domina apenas uma tarefa, a criatividade do trabalhador é incentivada, e a liderança participativa rompe com o comando autoritário.

É assim no pós-fordismo, que requer trabalhadores flexíveis que supram as múltiplas necessidades de mercado, evidenciando-se a polivalência da mão-de-obra e a multiqualificação do trabalhador exigida pelo sistema. Conforme relata Del Pino (1997), é nesse sistema que o trabalhador efetua sua produção, por exemplo, em pequenas células compostas por equipes. Nessas células de produção os produtos são desenvolvidos por completo e os trabalhadores, além de responsáveis pela produção, também são encarregados pelo ajuste e manutenção das máquinas e pelo controle de qualidade, como se fossem pequenas fábricas dentro de uma única fábrica. Assim, o trabalhador é levado a conhecer etapas amplas do processo de produção e não somente uma etapa específica.

As transformações ocorridas no sistema produtivo alteraram, de maneira significativa, a organização das empresas que mudaram seus modelos organizacionais para adaptarem-se às condições de imprevisibilidade colocadas pela transformação econômica e tecnológica. Entre as grandes transformações resultantes do advento da sociedade informacional, temos a reconceitualização do trabalho humano (DEL PINO, 1997).

Na era das novas tecnologias de comunicação e informação, na era da globalização, o conteúdo qualitativo do trabalho passa a ser privilegiado e o trabalhador passa por um processo de aplicações de seus conhecimentos. A exigência agora é pensar na formação dos indivíduos para o trabalho sob novas habilidades, que não incluem as formas de qualificação tradicional do antigo trabalhador. O objetivo é pensar novas formas de educação e qualificação do trabalhador para atender às novas exigências do setor produtivo.

Nesse sentido, houve um acréscimo significativo de novas demandas das aptidões para o trabalho, considerando-se uma base de conhecimentos mais amplos, como a capacidade para resolução de problemas, a competência para tomada de decisões autônomas, a capacidade de abstração e comunicação escrita e verbal, entre outras. Como se não bastasse, Hirata (1996) complementa dizendo que o trabalhador de hoje deve ter maior nível de escolaridade e ser multiqualificado, sendo capaz de desenvolver e incorporar diferentes competências profissionais.

Fundamentados nos processos flexíveis e integrados, os novos paradigmas produtivos demandam da força de trabalho, conhecimentos e atitudes que se diferem daqueles requeridos pelo taylorismo/fordismo, dando lugar ao desenvolvimento de competências bem abrangentes, que redefinem o perfil do "novo" trabalhador.

Ao definir o trabalhador atual, acaba-se revalorizando aspectos da subjetividade, anteriormente desprezados, e questionando-se a pertinência do conceito da qualificação para apreender as complexas dimensões que constituem o fenômeno social da formação do trabalhador. É nesse momento em que o conceito de competência é proposto, como uma alternativa conceitual, e com o intuito de superar as limitações apresentadas pelo conceito de qualificação - tanto na análise ocupacional do trabalhador como no processo de trabalho. (HIRATA, 1994).

As novas competências, tendo como centro a dimensão reflexiva, superam a estreiteza das habilidades manuais, modificam a clássica noção de qualificação e constituem-se na transformação da noção de trabalho, que passa a ser definido em termos de "mobilização de competências", conforme Galbraith (1979).

Atualmente, muito se tem falado sobre competências, na escola, nos ambientes de trabalho, na mídia, e este conceito também tem sido questionado por alguns autores que o relacionam com o modelo de qualificação que privilegia a especialização.

(...) o silêncio e a fragmentação das tarefas saem de cena para dar espaço à comunicação e à interatividade, onde o *savoir-faire* e o ambiente subjetivo do indivíduo entram em cena. Aspectos antes desconsiderados, tais como os componentes cognitivos e os componentes sócio-afetivos passam a ser valorizados na formação e no exercício do trabalhador. Novos conhecimentos e habilidades são exigidos, visto que a otimização das atividades utiliza novas formas de organização do processo produtivo e novas tecnologias. (SIMIONATO, 2003).

No entanto, a mudança do paradigma educacional baseado em um modelo pedagógico de dependência em que o currículo é visto como um fim, que tem por meta o acúmulo de saberes, que utiliza metodologias transmissivas e tem foco centrado no ensino, tem sido preocupação da escola.

Assim, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes – competências, tem sido o caminho apontado por muitos, para a mudança deste paradigma.

Cabe ressaltar que há uma diferença entre o que se costumava significar como competência e o que significa hoje. Há o sentido de competência profissional como sinônimo de profissionalismo, como usualmente era empregado o termo sem grandes implicações para o debate educacional e sociológico. A aparição recente do uso do termo competência carrega uma conotação centrada nas habilidades e aptidões do trabalhador, num sentido bastante pragmatista. Sendo assim, o conceito de competências deixa de ser visto somente como o acúmulo de conhecimentos, habilidades ou atitudes individuais e passa a ser compreendido como a capacidade de aplicar e mobilizar um conjunto de conhecimentos, habilidades e aptidões.

Mas afinal, o que são as competências? Perrenoud define as competências como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Philippe Perrenoud ainda cita três exemplos que considera banais sobre as competências:

Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas. Saber curar uma criança doente mobiliza as capacidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento; e os seguintes saberes: identificar patologias e sintomas, primeiros socorros, terapias, os riscos, os remédios, os serviços médicos e farmacêuticos. Saber votar de acordo

com seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar, preencher a cédula; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo de eleição, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas etc. (PERRENOUD, 2000).

Conforme Hirata (1994), o conceito de competência é caracterizado política e ideologicamente por sua origem empresarial e corresponderia a um modelo pós-taylorista de qualificação, pois sua origem estaria associada à crise da noção de posto de trabalho e a de um certo modelo de classificação e relações profissionais.

Gallart (2002) define o conceito de competência como "um conjunto de propriedades em permanente modificação que devem ser submetidas à prova de resolução de problemas concretos em situações de trabalho que trazem certas margens de incerteza e de complexidade técnica".

Sendo assim, as competências são resultantes de uma mescla de conhecimentos tecnológicos prévios e experiências concretas oriundas do trabalho no mundo real, incorporando-se através de experiências sociais distintas, como família, escola e trabalho. Assim, compreende-se que seriam predicados do próprio trabalhador, correspondendo a elementos individuais e bases sociais.

Segundo Manfredi (1998), a noção de competência passa a ser usada de forma generalizada, é empregada, indistintamente, nos campos educacionais e do trabalho como se fosse portadora de uma conotação universal. No discurso dos empresários há uma tendência a defini-la como capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis. O desempenho e a própria produtividade global passam a depender dessa capacidade e da agilidade de julgamento e de resolução de problemas.

O "paradigma das competências", cujo ímpeto tem sido diversificado de acordo com realidades nacionais e setores econômicos, surge dessa nova experiência no pólo da gestão do trabalho, a qual nos conduz desde uma lógica de postos e níveis de trabalho até uma lógica de função. Os impactos na gestão dos recursos humanos dizem respeito principalmente à flexibilização das relações de trabalho, bem como a novas normas de avaliação de produtividade, podendo incidir até nos critérios de remuneração, e assim, dinamizar as formas de regulação dessas relações no processo produtivo. Para Schwartz (2000):

(...) a lógica da competência tende a desfazer as amarras das qualificações sobre as aprendizagens, dos empregos-tipos, das experiências de trabalho, relativamente identificáveis e estáveis; o que tende a apagar as referências sociais, as bases de avaliação das prestações fornecidas em termos de salários, isto que queima então o jogo das relações profissionais em detrimento dos assalariados. (SCHWARTZ, 2000)

As ligações político-institucionais entre oferta educacional e demandas de mão-de-obra qualificada pelo mercado de trabalho também vêm sofrendo impactos do paradigma das competências. É nesse contexto que se fala na inadequação, na ineficiência e na ineficácia da formação ofertada pelo sistema educacional para atender às novas exigências provenientes de um mercado em constante mutação. Schwartz ainda coloca que é a empresa que define as competências principais, a partir das quais é possível estabelecer a missão e o papel da equipe de trabalho e desenvolver as competências individuais para atingir os objetivos propostos.

Nesse contexto, nasce no Brasil uma nova proposta de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica no intuito de “resgatar as concepções e princípios gerais que deverão nortear a educação profissional e tecnológica baseada no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação básica e a uma escola pública de qualidade” (MEC/SEMTEC, 2004).

Essa proposta, apresentada como nova, assinala a necessidade de criar e estabelecer as condições de trabalho de forma humana e qualificante e formar um profissional que seja capaz de gestar e transformar a realidade econômico-social.

No texto da referida “proposta de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” a descrição apresentada para o conceito de trabalho, é compreendida como um “universo complexo”.

Neste contexto, o potencial cognitivo e didático do trabalho depende de seu entorno e das situações que o circunscvem. Assim, é aproveitada a complexidade de tarefas, a rotatividade de funções, as atividades de supervisão e coordenação. Despontam inúmeras possibilidades de novas decisões, frutos da interação e da comunicação, estimulando fortemente o exercício da reflexão e da experimentação com vistas à solução de problemas. (MEC/SEMTEC, 2004).

Na perspectiva de preparar os profissionais para poder criar e gestar estruturas de trabalho social, formar um profissional qualificado, competente e transformativo, que seja capaz de adquirir novos conhecimentos técnicos e habilidades, atitudes e comportamentos que induzem à iniciativa, gestão de processos, capacidade de agir em situações imprevistas e de modo cooperativo, o Ministério da Educação apresenta o “Projeto Escola de Fábrica” com o objetivo de resgatar o princípio educativo do trabalho nas suas relações sociais para formar o cidadão. Além disso, o “Escola de Fábrica” é caracterizado como um projeto pedagógico construído na articulação entre as necessidades produtivas e educativas, sendo que sua estrutura curricular deverá envolver conteúdos teóricos e práticos, definidos a partir das necessidades de trabalho da região e da formação cidadã. (MEC/SEMTEC, 2004).

O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico determinam a organização do currículo escolar a partir do desenvolvimento de competência, a ética da identidade e a política da igualdade. Como já foi mencionada, anteriormente, a eleição do olhar do mercado se deve à propalada intenção, nos textos oficiais sobre a reforma do ensino médio e profissional, de tomar, o setor produtivo como referência na definição do currículo deste nível de ensino.

Analisando todos esses fatos, fica bem claro que no mundo atual, a produtividade e a competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, essenciais às empresas contemporâneas. Os processos de globalização têm produzido alterações significativas especialmente na organização da produção e em sua relação com o conhecimento e informação (MORROW & TORRES, 2004).

Essas mudanças acabam por influenciar o campo da educação acarretando, no plano do discurso e da prática, novas relações de ensino e aprendizagem. Para Bernstein (1996), essa relação entre conhecimento/informação e a organização da produção na sociedade contemporânea cria uma idéia de mercado de conhecimento e conhecedores e dessa nova relação entre conhecimento e sujeito, novas relações de mercado se estabelecem movimentando, substituindo e excluindo pessoas que não estejam adaptadas às mudanças do mundo.

Devido ao forte apelo científico e tecnológico, a reforma do ensino, segundo alguns propositores, seria urgente dada à inadequação da escola ao momento que vive a sociedade atual, uma situação ímpar na qual a formação quer do trabalhador quer do cidadão, demandariam o desenvolvimento de competências cada vez mais aproximadas, permitindo tomar o setor produtivo como interlocutor na definição de quais habilidades e competências deveriam ser inseridas e desenvolvidas no currículo do ensino médio e profissional (TEDESCO, 2001).

Porém, a grande crítica feita a essas definições é que o setor produtivo por ser heterogêneo e nele conviverem diversas formas de organização da produção e da gestão, desde aquelas consideradas de ponta até algumas formas pré-capitalistas, as demandas em relação ao tipo de trabalhador também seriam heterogêneas, pois nem todos serão absorvidos pelas empresas reestruturadas. E, principalmente, a clareza de que subordinar a educação às necessidades do setor produtivo pode significar a impossibilidade de uma compreensão mais ampliada da realidade. Mesmo assim, é fundamental que todos tenham acesso a níveis cada vez mais elevados de escolarização, mas não porque esta se põe como exigência imediata da produção (TEDESCO, 2001). Segundo Lopes (2004b) a educação não deve estar submetida aos critérios econômicos e ao mercado, pois desse modo a educação e o conhecimentos são importantes apenas quando podem gerar vantagens econômicas.

O discurso de que uma escolaridade mais elevada estaria correspondendo a um maior acesso ao mercado de trabalho é parcial como assinala Ramos (2002). A autora afirma que isso não tem favorecido o acesso ao trabalho, embora no decorrer dos últimos anos tenha ocorrido uma significativa elevação do nível de escolaridade dos jovens brasileiros. Para Manfredi (1998) tem sido corrente no Brasil o uso de mão-de-obra barata e descartável. Nesse caso, a elevação da escolaridade pouco contaria para facilitar o acesso ao trabalho.

As considerações desses autores demonstram a heterogeneidade das expectativas do mercado quanto ao tipo de profissional esperado, o que nos faz lembrar da expressão utilizada por Kuenzer - a polarização das competências -, pois para alguns poucos trabalhadores, necessários para as funções mais nobres, é disponibilizada uma educação carregada de forte conteúdo intelectual, mas para a maioria, devido à precariedade do trabalho que será desempenhado, é oferecida uma educação precária (KUENZER, 2000).

A crise no trabalho afeta a educação na sua finalidade básica de atuar na formação do trabalhador de variados modos. É nessa perspectiva que o discurso presente nas reformas educacionais passa a estar mais vinculado ao mercado de trabalho instável e competitivo, formulando propostas curriculares que produzam sujeitos com novas habilidades e capacidade flexíveis para se adaptar às novas exigências do mundo do trabalho. Nesse sentido, o conteúdo para a formação do trabalhador

sofre alterações, pois são valorizadas mais as competências básicas e habilidades, tais como o domínio dos instrumentos para acesso ao conhecimento, do que propriamente a aquisição do repertório dos saberes socialmente construídos (MORIN, 2001).

Os documentos oficiais afirmam também que a preparação para o trabalho depende fortemente da capacidade de aprendizagem. Entretanto, não há discussão de outros aspectos como o social, o econômico, que possam afetar a capacidade de aprendizagem de cada aluno, como também não há um questionamento sobre a capacidade de exclusão do mercado de trabalho.

Dessa forma, ocorre uma naturalização dos aspectos excludentes do mundo do trabalho pela valorização das novas qualidades que o indivíduo deve possuir na sociedade contemporânea. O discurso da aprendizagem permanente, o “aprender a aprender”, é incorporado nos documentos brasileiros, enfatizando a formação continuada e as alternativas de organização curricular, como as competências, que fornecem bases para a aprendizagem ao longo da vida, de acordo com o novo significado do trabalho no contexto da globalização econômica. (LOPES, 2002).

Trabalho & Educação – vol. 17, nº 2 – Maio / junho 2008.

Daí a importância de uma análise da estrutura do currículo do Projeto Escola de Fábrica e como ele está sendo incorporado no discurso docente e discente. Nessa perspectiva, é possível tomar-se como referência alguns pontos principais da proposta curricular oficial, bem como o discurso de alguns professores e alunos no que se refere à incorporação da noção de competências e da flexibilidade no cotidiano escolar.

Como nos aponta Lopes (2002), propostas curriculares oficiais sempre estarão recontextualizando discursos de diferentes matrizes teóricas. “Entretanto, a análise dessa recontextualização permite compreender as finalidades educacionais que estão postas em jogo e os mecanismos de construção da legitimidade dos discursos” (LOPES, 2002).

Dos discursos de alguns professores do Projeto Escola de Fábrica, captados até o momento, há uma tendência a confirmar a polarização das competências expressa por Kuenzer, pois existem várias referências às mudanças na produção, à exigência de profissionais mais criativos, ágeis, enfim, profissionais preparados/capacitados e flexíveis para a demanda do mercado. É possível verificar essas características na fala de um professor ao fazer a seguinte colocação aos alunos:

(...) o aluno deverá aprender a tomar decisões rápidas e bem pensadas, montar estratégias, assim como na vida o aluno deve ser competitivo e saber jogar, pois os jogadores medíocres não têm vez no mercado, somente o jogador competente consegue uma boa posição (Professor C)⁴.

Porém, os indícios que se tem mostram que esses profissionais capacitados, muito provavelmente, não serão aproveitados para um nível de atuação não preenchido por egressos do ensino médio e profissional, o que vem reforçar a idéia de que um profissional flexível - preparado para qualquer tipo de posto de trabalho -, que também poderá ser flexível. A idéia de aumento de um “exército de reserva”

⁴ Codificação utilizada em substituição ao nome dos(as) professores(as).

bastante preparado para o mercado pode ser uma das conseqüências da aplicação das políticas educativas baseadas na noção de empregabilidade.

Nas entrevistas realizadas com alguns alunos, fica claro o quão forte é o discurso que serve como elemento potencializador da empregabilidade. Ao ser questionado porque havia ingressado no curso de eletricista montador, um dos alunos respondeu: "(...) quanto mais cursos a gente tiver, mais fácil será conseguir um emprego. Eu já terminei o médio, já fiz informática, agora vou tentar este aqui (referindo-se ao curso de capacitação do projeto Escola de Fábrica) e enquanto eu não conseguir um emprego legal eu vou continuar fazendo cursinhos" (Aluno A)⁵. É nítido que nessas condições o aluno expressa uma noção de que será possível especializar-se em várias áreas, porém, o que ocorrerá será a desespecialização.

Num momento em que as camadas mais empobrecidas da população finalmente têm acesso ao ensino médio e profissional, mediante a elevação do nível de escolaridade, opera-se um movimento de exclusão de grandes contingentes de trabalhadores da possibilidade do trabalho formal. A exigência de uma escolaridade mínima padrão é, em verdade, mais importante do que a definição de quais habilidades e competências serão necessárias para o tipo de trabalho a ser desempenhado, pois a existência de um alto índice de desemprego permite às empresas colocarem quesitos educacionais cada vez mais elevados para a contratação, como estratégia de eliminação de candidatos.

Kuenzer (2002) afirma que existe um processo de exclusão includente e inclusão excludente, com a finalidade de

(...) excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. (KUENZER, 2002).

Em outras palavras, o trabalhador é excluído e novamente incluído, mas em situação mais precária, em que

(...) as estratégias e inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (são componentes do processo de inclusão excludente, pois se) constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. (KUENZER, 2002).

Corresponder às demandas do mercado, no sentido de formar os profissionais requeridos, significa estar cumprindo, também por meio da escola, os desígnios do capital, justificando e naturalizando a pobreza e a exclusão.

⁵ Codificação utilizada em substituição ao nome dos alunos(as).

Del Pino (2001) coloca que seria ingenuidade acreditar na possibilidade de corrigir as aberrações do mercado em função da qualificação dos trabalhadores. Não é papel da escola definir o posto de trabalho que cada indivíduo ocuparia no setor produtivo, por isso não seria justo cobrar da escola uma resolução para o problema do desemprego.

Paiva (2001) ressalta que o mercado de trabalho não se encontra mais em expansão e, portanto, grande parte da população que busca um emprego acaba ficando de fora. Dessa forma, o diferencial para conseguir ou não um emprego está baseado em virtudes individuais e qualificação.

Segundo Gentilli (2005):

(...) a desintegração da proposta integradora implicou a construção de uma nova esperança, só que desta vez muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: a empregabilidade. Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. (GENTILLI, 2005).

Gentilli (2005), citando Rifkin (1996), ainda completa “na era do fim dos empregos, só a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais”.

A empregabilidade tem um forte discurso de que somente a requalificação poderá dar condições ao indivíduo empregar-se, porém, haja vista que não há empregos suficientes para atender a todos, como mostra Paiva (2001), transfere-se a responsabilidade pela inserção profissional, que é transposta de um problema social para um problema individual dos trabalhadores.

Frigotto (2005) coloca que

(...) já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. Os desempregados é que ficam com a responsabilidade de buscar requalificação e reconversão profissional, a fim de tornarem-se empregáveis, ou mesmo buscarem algum tipo de ocupação no mercado informal ou na economia de sobrevivência (DEL PINO, 2001).

A empregabilidade converte-se, neste caso, num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação. Torna-se tarefa das instituições que oferecem educação tornar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos subjetivos capazes de assegurar maior adesão dos quadros às instituições e seus objetivos (PAIVA, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 5ª ed., São Paulo: Bontempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal.** In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez; CLACSO, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O poder da identidade**, Vol. II de **A Era da informação: Economia, Sociedade e Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BM/BIRD. **O Trabalhador e o Processo de Integração Mundial**. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial. Washington, 1995.

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

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARDOSO, Adalberto; CARUSO, Luis; CASTRO, Nadya. **Trajetórias ocupacionais, desemprego e empregabilidade**. Há algo de novo na agenda dos estudos sociais do trabalho no Brasil? In: Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, IEC, n° 1, ano II, maio/1997.

CARDOSO, Ciro F. **Epistemologia Pós-Moderna: a visão de um historiador**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da Escola Improdutiva. São Paulo: Cortez, 2002.

CARDOSO, Ciro F. CIAVATTA, Maria. (Orgs). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede, Vol. I de A Era da informação: Economia, Sociedade e Cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORIAT, Benjamin. "El salario" In: **El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa**. Ed. Siglo XXI, 1994.

CUNHA, Luis A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo. Ed. UNESP. Brasília. Flacso, 2000.

DEL PINO, Mauro A B. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. Pelotas. Ed. Universitária/UFPEL, 1997.

DEL PINO, Mauro A B. **Política educacional, emprego e exclusão social**. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. A cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2001.

FERREIRA, Cândido. **Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista: elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro**. Cadernos do CESIT. Instituto de Economia. Universidade Federal de Campinas. Campinas: CESIT/ UNICAMP, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org). **Apresentação**. In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis/Rio de Janeiro. 7ed. Vozes, 2005.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo. Ed. UNESP, 1997.

GALBRAITH, John K. **The new industrial State**. (1979 [1967]). In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Capitalismo dos técnicos e democracia. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Outubro/2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 02/03/2007.

GALLART, Maria A. "Veinte años de educación y trabajo". Montevideo. Cinterfor-Oit, 2002.

GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. **Educar para a Esperança em tempos de Desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da proposta integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis/Rio de Janeiro. 7ed. Vozes, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

HIRATA, Helena S. (org.). **Sobre o "modelo" japonês**. Automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho. São Paulo: Edusp, 1993.

HIRATA, Helena S. **Da polarização das qualificações ao modelo da competência.** In: FERRETI, Celso (orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis, Vozes, 1994.

HIRATA, Helena S. **O(s) mundo(s) do trabalho:** Convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. São Paulo. Ed. Vozes, 1996.

HIRATA, Helena S. **Os mundos do trabalho.** In: Empregabilidade e educação: Novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo, Educ, 1997.

KERN, Horst; SCHUMANN, Michael. **La fin de la division du travail?** La rationalisation dans la production industrielle. Paris, MSH, 1989.

KUENZER, Acacia Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação:** Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura. Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios. São Paulo. Ed. Cortez, 1998.

KUENZER, Acacia Z. (org). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acacia Z. **Exclusão includente e inclusão excludente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Luis; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Claudinei (org) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002.