

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NÃO-FORMAL DE NÍVEL BÁSICO: UM INSTRUMENTO DE CONTROLE DA QUESTÃO SOCIAL?

Áurea C. Costa ¹

RESUMO

O artigo é um inventário de problemáticas da educação profissional, extraído dos termos de referência do PLANFOR, LDB, Decreto 2.208/97. A hipótese é que o sentido dos cursos é de instrumento de controle da questão social e isso influencia os seus objetivos, cujos enunciados se afastam do âmbito pedagógico e se aproximam das políticas assistencialistas.

PALAVRAS CHAVES: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL; CURSOS LIVRES, EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL; REQUALIFICAÇÃO

ABSTRACT

The article is an inventory of a schedule of professional education problematics taken from PLANFOR'S reference terms, LDB decree 2.208/97. The hypothesis is that courses are meant to be an instrument of control of the social question and this influences their goals, whose enunciations are drawn away from the pedagogical ambit and drawn closer to assistance politics.

KEY-WORDS: PROFESSIONAL EDUCATION; FREE COURSES; NOT-FORMAL EDUCATION; REQUALIFICATION.

¹ Professora do Instituto de Biociências, UNESP/CAMPUS RIO CLARO

INTRODUÇÃO

Nesse texto, procuramos elaborar um inventário de problemáticas sobre educação profissional, extraído da análise dos termos de referência do Plano Nacional de Educação Profissional (doravante nos referiremos ao plano pela sigla PLANFOR)² referentes ao ano de 1996 e de 1997, de algumas pontuações sobre os artigos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que legislam sobre essa matéria especificamente e, ainda, sobre o decreto n.º 2.208/97. Nosso objetivo foi partir da análise desses documentos para fundamentar a hipótese de estar em curso um processo de invalidação da educação pela classe política brasileira, por meio de estratégias diversas, dentre as quais destacamos a indevida utilização da educação profissional como forma de controle da questão social, que hoje é a exclusão.

Optamos por estudar os primeiros documentos que regulamentam Sistema Nacional de Ensino da educação profissional de nível básico, modalidade não formal, na década de 90, pelo seu valor histórico, pela riqueza de aspectos a serem explorados. Trata-se de um caso emblemático, de esforço de controle da questão social no âmbito da educação, uma vez que ele propõe a organização de cursos profissionalizantes livres de até 120 h para trabalhadores não-qualificados e em situação de risco social. Tais cursos proporcionam aos alunos a aquisição de habilidades básicas, específicas para uma atividade profissional e de gestão, independentemente de seu grau de escolaridade. (BRASIL, 1996; BRASIL, 1997).

Um problema inicial que se apresentou foi o de situar esses cursos oferecidos pelo Estado brasileiro no processo de educação sistemática global, uma vez que já na legislação são definidos como cursos não-formais, desvinculados do sistema de educação formal e cuja normatização e fiscalização não estão definidas na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. A educação profissional em estudo propôs-se a preparar trabalhadores com baixos níveis de escolaridade e em risco de se tornarem desempregados estruturais para participarem de processos de recrutamento e

² Atualmente a nomenclatura em uso é Plano Nacional de Requalificação do Trabalhador, entretanto, utilizamos a nomenclatura PLANFOR por ser a aplicada ao texto do documento analisado, de modo a evitar ambiguidades e tornar a explanação mais didática.

seleção para empregos, ou abrirem empresas familiares ou, ainda, empreenderem negócios por conta própria. Enfim, prepará-los para, enfrentarem o processo de exclusão social que os alcança. Contudo, os cursos não têm currículos mínimos regulamentados e nem estão submetidos à fiscalização por parte do Ministério da Educação. Essas tarefas são exercidas por instâncias internas da SEFOR, a mesma que administra o PLANFOR no âmbito nacional, vinculadas ao Ministério do Trabalho.

Os termos de referência visavam a "atingir anualmente uma oferta de educação profissional suficiente para qualificar ou requalificar, a cada ano, pelo menos 20% da população economicamente ativa, ou seja, 15 milhões de trabalhadores." (BRASIL, 1996a, p. 5) Foi definida como "clientela", prioritariamente, os trabalhadores em desvantagem social em geral. Nos planos estaduais de qualificação, priorizaram-se os desempregados beneficiários do seguro-desemprego ou não e trabalhadores com risco de perda de emprego. A implementação dos cursos deu-se por meio dos Programas Estaduais de Qualificação (PEQ's), sob responsabilidade das Secretarias Estaduais de Emprego e Relações de Trabalho (SERT's) e dos Programas Municipais de Qualificação, sob responsabilidade dos Postos de Atendimento ao Trabalhador (PAT's). (Op. cit., p. 8)

Se consideramos que o problema do desemprego tornou-se tão recalcitrante que alcança camadas cada vez mais amplas da população em nossa sociedade, a ponto de tornar-se alvo da ação do Estado, somos levados a compreender que estamos diante de uma questão social. (CASTEL, 1999, p. 415).

Assim, todas as medidas do Estado, no sentido de buscar o controle sobre o problema do desemprego, e as tentativas de elaborar uma resposta aos cidadãos que estão em processo de perda de direitos e de espaços de pertencimento, em decorrência da perda de um trabalho assalariado, configuram-se como esforços de controle da questão social por parte do Estado. Isso fundamenta nossa hipótese de que o real sentido dos cursos de educação profissional de nível básico, não-formal, é de instrumento de administração da questão social - embora esses cursos não garantam, necessariamente, a inserção dos trabalhadores no trabalho com direitos. Decorre da primeira hipótese uma outra: essa forma de considerar tais cursos influencia o estabelecimento dos objetivos dos programas e cursos, os quais vinculam-se mais ao âmbito das políticas de assistência social do que das preocupações pedagógicas.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL BÁSICO NOS TERMOS DE REFERÊNCIA DO PLANFOR

Vivemos hoje uma conjuntura em que as exigências do capital aos trabalhadores para que obtenham competências comprovadas periodicamente, por meio de certificações, levam a uma disputa entre empresa e escola pelo reconhecimento como agente no processo de validação e certificação de competências, de modo que "O aumento da ingerência da empresa neste âmbito fará aumentar seu controle sobre a trajetória ocupacional dos trabalhadores e seu poder de apropriação dos conhecimentos por estes produzidos e adquiridos por meio da experiência direta, os 'saberes tácitos'" (MACHADO, 1998, p. 11)

É nessa conjuntura que a educação profissional de nível básico, modalidade não-formal, tem se tornado um alvo importante de formação de trabalhadores, cada vez mais controlado pelas instâncias ligadas ao trabalho, como o Ministério do Trabalho, as empresas e outras, e sua estrutura tem sofrido um empobrecimento da dimensão pedagógica, reduzindo-se, na maioria das vezes a programas rápidos de treinamento.

Entretanto, o capital encontra limites ao buscar o controle das trajetórias ocupacionais dos trabalhadores e seus saberes adquiridos no *locus* de trabalho, devido ao fato de as referidas trajetórias construir-se por meio de uma sucessão de estratégias, não planejadas, empreendidas como respostas às demandas imediatas para os trabalhadores se inserirem e permanecerem no mundo do trabalho, as quais constituem-se em trajetórias somente *a posteriori*. (Cf. LAUTIER, 1995, p. 349).

Em busca do controle sobre as referidas trajetórias, o Estado, representante dos interesses da classe hegemônica, acaba por subordinar a educação à formação para o trabalho, ao oficializar nos documentos institucionais o discurso de que o investimento na formação pessoal tendo em vista as demandas do mercado de trabalho, é uma estratégia que redunde no redirecionamento das trajetórias ocupacionais dos trabalhadores, quando, na verdade, isso não ocorre necessariamente.

No caso brasileiro, cursos para aquisição de habilidades, básicas, específicas e de gestão para diferentes atividades profissionais foram planejados e implementados pelo Ministério do Trabalho, por meio do PLANFOR, adotando como fundamento a idéia da educação profissional enquanto medida de redução do desemprego, pois tornaria a mão-de-obra

'empregável'. Contudo, esses cursos preparam os trabalhadores para que desenvolvam suas trajetórias circunscritos ao trabalho precário, uma vez que não profissionalizam, mas preocupam-se com o treinamento de habilidades específicas para determinadas tarefas e habilidades de gestão, com fins de preparação para o auto-emprego.

O governo federal implementou o PLANFOR para subsidiar cursos de formação profissional desenvolvidos por entidades da sociedade civil, com verbas do Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT). Os cursos financiados pelo FAT, quando são propostos às secretarias estaduais de emprego, apresentam um plano em que constam os objetivos, conteúdos programáticos, métodos de ensino recursos didáticos e formas de avaliação, tendo como base para sua elaboração as habilidades básicas, específicas de gestão. Mas, sobretudo, devem contemplar em sua justificativa os objetivos gerais, que dizem respeito muito mais à "empregabilidade" do que aos objetivos especificamente pedagógicos, conforme observamos nos objetivos previstos nos Termos de Referência do Programas de Educação Profissional do PLANFOR:

"Qualificar ou requalificar trabalhadores e trabalhadoras, desenvolvendo habilidades básicas, específicas e/ou de gestão que propiciem sua inserção ou reinserção no mercado de trabalho, melhoria da qualidade e da produtividade na produção de bens e serviços, elevação da renda pessoal e familiar e melhoria geral da qualidade de vida das comunidades a que pertençam; Elevar o nível de escolaridade da PEA, buscando, gradativamente, a erradicação do analfabetismo e a ampliação do contingente escolarizado, pelo menos no nível básico; Contribuir para redução das desigualdades sociais e regionais, para a preservação do meio ambiente e a construção da solidariedade e da cidadania; Combater todas as formas de discriminação, especialmente de gênero, idade, raça e cor, garantindo o respeito à diversidade; Estimular e apoiar ampliação da oferta de emprego e de oportunidades de geração de renda, buscando alternativas de trabalho autogerido, associativo ou em micro e pequenos empreendimentos."(BRASIL, 1996a , p. 13)

O PLANFOR orienta a organização de cursos que oferecem aos alunos a aprendizagem de habilidades básicas, específicas e de gestão, para empreenderem negócios por conta própria no setor informal da economia. A análise mais atenta dos objetivos do documento demonstra que os cursos em estudo oferecem aos trabalhadores a possibilidade de inserirem-se e

permanecerem no mercado de trabalho, mas não necessariamente na condição de assalariados. Portanto, os referidos cursos não objetivam proporcionar aos trabalhadores meios de saírem da condição de exército industrial de reserva. Na verdade, tais cursos teriam como objetivo prepará-los para empreenderem negócios por conta própria ou ainda escolherem outras estratégias de sobrevivência do trabalho, a partir daquela condição. Quanto à superação de suas dificuldades de geração de renda, ela dependerá do esforço individual de cada trabalhador, bem como das condições do mercado. (Op. cit., p. 79)

Fidalgo (1999, p. 191 e ss.) analisou políticas atuais de formação profissional na França e no Brasil e depreendeu dessa análise que a forma de inserção de um país na divisão internacional do trabalho está relacionada à implementação do ensino profissional, não havendo, contudo, um modo homogêneo de regulamentação dessa modalidade de ensino em ambos os países. No que concerne à formação profissional no Brasil, após analisar a proposta do PLANFOR, o autor destaca que tal formação não permite concluir sobre a possibilidade de esses trabalhadores saírem do espaço da informalidade, das relações de trabalho sem amparo e proteção do Estado. (Op. cit., p. 196)

Assim, tais cursos visam a legitimar uma situação que já se evidencia no Brasil, sob o título de trabalho autogerido. O trabalho informal e sem registro em carteira é uma ocorrência comum nas trajetórias ocupacionais de trabalhadores com baixos níveis de escolaridade formal, uma vez que os dados do IBGE e do DIEESE-SEADE apontam que mais da metade da PEA dos grandes centros urbanos brasileiros exercem atividades na informalidade, ou seja, sem os direitos decorrentes da condição de trabalhador com registro em carteira de trabalho. (MATTOSO, 1999, p. 16)

O Estado, a partir da observação da condição de vida de grande contingente de trabalhadores brasileiros, elegeu o trabalho na informalidade como uma das estratégias de controle da questão social, elevando-o à categoria de "empresa", ao invés de elaborar políticas de inserção dos trabalhadores no trabalho assalariado, formal, com possibilidade de gozo dos direitos decorrentes da condição de trabalhador. O trabalhador que empreende negócios por conta própria, conforme sugere o PLANFOR, deverá arcar com as custas previdenciárias para poder gozar de direitos trabalhistas.

Indagamos por que a classe trabalhadora procura responder às demandas de infundáveis requalificações, procurando esses cursos, mesmo

que seja para permanecer no trabalho precário ou para submeter-se à precarização das relações de trabalho no âmbito da formalidade. As reflexões de CASTEL nos oferecem subsídios para respondermos a esta indagação quando aponta que tem se estabelecido a tendência mundial de destruir o estatuto de trabalhador assalariado, mas não as situações de exploração intensa da mão-de-obra e, mediante tal conjuntura, aumentam os investimentos da classe trabalhadora visando à inserção e/ou a permanência no mercado:

“É igualmente aventureiro afirmar que o tempo de trabalho e o investimento no trabalho foram substancialmente diminuídos. Certamente, os novos empregos correspondem cada vez mais às ocupações precárias, de tempo parcial, enquanto muitos empregos de jornada integral foram definitivamente destruídos. Contudo, as situações de sobretrabalho parece que também se multiplicaram. O desemprego não suprimiu as horas extras, sobretudo, dirão os inspetores do trabalho, se se leva em conta aquelas que não são mesmo declaradas.” (CASTEL, 1999, p. 6, grifos nossos)

Portanto, o que está ocorrendo é o aprofundamento de contradições do capital, que necessita, por um lado, da exploração intensa da força de trabalho e, por outro, da sua desvalorização, destituindo o trabalhador de seus direitos e de seus saberes. Para isso, a classe hegemônica produz o consenso de que os saberes do trabalhador sobre o trabalho podem ser reduzidos às habilidades que correspondem às necessidades imediatas do capital. (Cf. GRAMSCI, 1989, p. 43)

A aquisição das habilidades é oferecida nas políticas de requalificação às quais a classe trabalhadora é impingida a submeter-se, para tornar-se “empregável”. Tal situação é agravada pelo fato de acontecer numa conjuntura de restrição de postos de trabalho, que demanda critérios de exclusão do trabalho e, simultaneamente, do controle sobre a questão social. O processo de reorganização do trabalho intensifica a questão social, na medida em que vem causando a desestabilização dos empregos, aumentando o desemprego e tornando as pessoas vulneráveis econômica e socialmente, tendo como consequência o aprofundamento do processo da exclusão social no mundo todo. (CASTEL, 1998, p. 176)

Contudo, para além da intensificação do trabalho, os empregados têm sido convocados pelo capital a investir mais tempo no emprego, em detrimento de outras esferas da vida:

“O discurso dos administradores modernos exige outra coisa e cada vez mais uma disponibilidade constante e no limite uma conversão total aos valores da empresa. O medo do desemprego acentua ainda mais esta sobre-determinação da relação com o trabalho que se exerce, ao mesmo tempo, dentro e fora do mundo do trabalho. Se o trabalhador é talvez, atualmente, cada vez menos ligado à execução de tarefas mecânicas (o que pode ser discutido, porque o taylorismo ou o neo-taylorismo não desapareceram), ele está também, cada vez mais implicado dentro das formas de emprego, deixando ainda menos disponibilidade às atividades não associadas ao trabalho. Sufrimento no trabalho e super-investimento do trabalho são dois elementos atuais importantes da relação com o mundo do trabalho.” CASTEL, 1999, p. 7
grifos nossos)

O superinvestimento na possibilidade de trabalho decorre da supervalorização da condição de empregado pelo trabalhador, a qual tem como referência o grande contingente de exército de mão-de-obra de reserva, cuja presença é a materialização da ameaça de desemprego. A falta de emprego desestabiliza toda a existência do trabalhador, especialmente, aquele que viveu sob a condição de empregado formal, com direitos trabalhistas e construiu sua vida dentro dela. (CASTEL, 1999, p. 7)

Foi nessa conjuntura que a educação profissional brasileira constou da lei máxima da educação, a qual dedicou a essa modalidade de educação um capítulo composto de quatro artigos. Entretanto, em seguida, a aquela modalidade educacional passou a ser regulamentada no âmbito do Ministério do Trabalho, que fundou a Secretaria de Formação e desenvolvimento profissional (SEFOR), subordinada ao referido ministério, com a finalidade de coordenar a oferta de educação profissional (CUNHA, 2000, p. 233).

É recorrente na história da educação brasileira o fato de a modalidade educação profissional do trabalhador não-qualificado ser deixada ora aos cuidados do Ministério da Educação, ora aos cuidados do Ministério do Trabalho. No que tange especificamente aos cursos para trabalhadores com baixos níveis de escolaridade, em 1963 foi criado o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra (PIPMO), um programa de treinamento rápido de trabalhadores para suprir a demanda da indústria, vinculado ao Departamento do Ensino médio, no âmbito do Ministério da Educação; e financiado com verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Em 1972 ele foi ampliado, visando a preparar a mão-de-obra para

outros setores da economia. Dois anos depois, o PIPMO passou a ser vinculado ao Ministério do Trabalho, vindo a ser extinto na década de 1980. (CUNHA, 2000, p. 11 e ss.)

Na medida em que o mundo do trabalho impõe à educação a tarefa de formar o indivíduo para tornar-se “empregável”, conferindo-lhe saberes que se convertem em pré-requisitos para os aprendizados a serem adquiridos na trajetória ocupacional, ele busca subordinar os objetivos da escola aos interesses do capital. Durante o surgimento do industrialismo, a escola assumiu um papel de distribuição dos homens na divisão social do trabalho e foi como manifestação do aprofundamento dessa função social da escola capitalista que surgiu a separação entre escola técnica e escola de formação geral. (GRAMSCI, 1989, p. 62)

Após a crise do fordismo e o processo de reestruturação produtiva, estabeleceu-se cada vez mais uma tendência mundial de diminuir os custos com salários diretos e indiretos da força de trabalho, fator que também colaborou para o incremento do capital. Nos países em desenvolvimento, bem como nos desenvolvidos, aquelas mudanças no âmbito da organização da produção se convertem a cada dia em procedimentos que desencadeiam na desregulamentação das relações de trabalho, que significou a eliminação de diversas regras estatais trabalhistas, buscando uma regulamentação por ação dos próprios interessados. (Cf. SOUTO MAIOR, 2000, p. 139 e 329)

Mediante tal conjuntura, que função assume a educação profissional, notadamente a de nível básico não formal? A função de possibilitar a oportunidade de os trabalhadores não qualificados adquirirem habilidades que lhes possibilitem desenvolver uma trajetória ocupacional nessa realidade de precarização das relações de trabalho. Permanece o princípio da distribuição dos trabalhadores na divisão social do trabalho, mas agora também se buscando, por meio da formação diretamente ligada ao trabalho, preparar o trabalhador para que desenvolva sua trajetória ocupacional no âmbito da precariedade e a partir do lugar de exército industrial de reserva.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL BÁSICO NA LDB E NO DECRETO 2.208/97

A Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dedica quatro artigos à educação profissional, enfatizando os

seguintes aspectos: a integração entre trabalho e educação, no sentido da politecnia; a articulação com o ensino regular; o aproveitamento das experiências adquiridas no trabalho para fins de avaliação e certificação. (BRASIL, 1996, p. 217)

Contudo, não estabelece os termos de tal articulação com o ensino regular, não especifica o critério de abertura e fiscalização de instituições que oferecem cursos livres, nem um currículo mínimo comum a ser ministrado. Conforme analisa Saviani, o capítulo III da citada lei é antes uma carta de intenções que uma lei propriamente, devido ao seu caráter geral:

“Em verdade, esse capítulo parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades. A cargo de quem estará essa educação profissional? da União, dos Estados, dos Municípios, das empresas, da iniciativa privada indistintamente? Localiza-se aí o chamado ‘Sistema CNI’ isto é, o SENAI, o SESI? E também o SENAC, o SESC, etc.? A nível da União o órgão responsável será o Ministério da Educação ou o Ministério do Trabalho? Ou ambos? A lei é omissa em relação a questões desse tipo. Essa indefinição ter-se-ia dado em função de se deixar o espaço aberto para a lei relativa ao ensino profissional e técnico cujo projeto, de iniciativa do Governo Federal, se encontra tramitando no Congresso Nacional?” (SAVIANI, 2000, p. 216)

O capítulo III da Lei de diretrizes e bases foi regulamentado pelo decreto n.º 2.208/97, em que se estabeleceram três níveis de educação profissional: o básico, o técnico e o tecnológico. Entretanto, esse decreto não resolveu o problema do caráter genérico da legislação que regulamenta a educação profissional:

“Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.” (BRASIL, Decreto 2.208/97, art. 3º, 4º)

O primeiro ponto a destacar é que a educação profissional objetiva profissionalizar, qualificar e preparar diretamente para o mundo do trabalho.

Tal objetivo tem como pressuposto uma relação linear entre os registros educação, qualificação e emprego. Tal relação tem norteado as políticas educativas no Brasil e em outros países capitalistas desde a década de 80. Ocorre que a educação profissional não é suficiente para qualificar, pois “A qualificação foge amplamente à escola, uma vez que se realiza no mercado de trabalho e a formação não é senão uma dimensão desta, entre outras, como bem mostrou Pierre Naville em 1956 num ensaio cujas principais conclusões resistiram ao tempo” (TANGUY, 1999, p. 55)

Se a formação e a atuação no mercado de trabalho são dimensões da qualificação, a educação profissional não pode realizar-se plenamente se não for acompanhada de políticas de pleno emprego, o que torna indissociáveis as políticas de educação profissional e emprego, no plano macro. Em uma palavra, o trabalhador forma-se na escola, mas atualiza-se na medida em que atua profissionalmente.

Tanguy (1999, p. 49), em estudos sobre a relação entre formação e inserção no mercado de trabalho na França, constatou um paradoxo: embora o nível de formação dos jovens esteja crescendo, o acesso ao emprego está cada vez mais difícil. Desse fato decorre que a correlação linear entre educação – formação – qualificação – emprego não existe espontaneamente como resultado da ação da lei da livre concorrência que rege as trocas de outras mercadorias, que não a força de trabalho. A articulação entre a formação para o trabalho e a inserção de trabalhadores no mercado efetiva-se por meio de políticas públicas de emprego.

O segundo ponto a destacar é o fato de a legislação, ao deixar de regulamentar um currículo mínimo comum para os cursos de ensino profissional do nível básico, não estabelece mecanismos de fiscalização das respectivas instituições profissionalizantes. E, classifica-os como educação não-formal, em oposição ao ensino formal. Esses aspectos evidenciam a falta de integração dos cursos de educação profissional básica ao sistema nacional de ensino. Contudo, a integração entre o ensino formal regular e o profissional é condição *sine qua non* para a inclusão deste último no Sistema Nacional de Educação de modo orgânico, sem que o ensino profissional perca sua identidade. (SAVIANI, 2000, p.206, grifos do autor)

Há uma contradição na lei 9394/96 quando se refere ao ensino profissional, uma vez que ela pretende estabelecer diretrizes e bases para a educação como um todo, integrando-a num sistema único, mas em artigos específicos, como o 40, a desvinculação entre a formação geral e a profissional chega a ser declarada.

No que concerne às instituições privadas que queiram oferecer essa modalidade de ensino e que não requeiram verbas públicas para seu financiamento a lei se omite, pois não estabelece para tal uma forma de regulamentação. Essa é uma lacuna nessa lei no que tange à educação profissional, deixando à livre iniciativa estabelecer um Sistema Privado de Ensino Profissional com regras próprias, paralelo ao Sistema Nacional de Ensino, em especial no que se refere ao nível básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionamos anteriormente, esse plano foi elaborado tendo como eixo norteador a noção de “empregabilidade”, segundo a qual o trabalhador passa por qualificações/requalificações, vindo a adquirir competências diversas que o tornarão “empregável”, ou seja, apto a buscar empregos no mercado de trabalho.

Do ponto de vista da classe trabalhadora, a procura por esses cursos é um esforço para responder às exigências do mundo do trabalho e isso compreende uma tensão entre o que o trabalhador sabe sobre o trabalho e as exigências do capital, que se modificam o tempo todo. Essa é uma grande dificuldade que se tem de enfrentar ao construir uma trajetória profissional.

As mudanças na organização do trabalho impõem ao trabalhador a invalidação sob duas dimensões: a negação dos saberes dos trabalhadores e a destituição do direito ao trabalho. A primeira forma de invalidação consiste na subestimação de seus aprendizados acumulados no decorrer de suas trajetórias escolar e ocupacional, dos saberes que adquirem no desenvolvimento de diferentes atividades durante a vida e que resultam das relações entre os homens: “O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens. (CHARLOT, B., 2000. p. 63)

A partir da concepção de trabalhador fundada apenas na concepção de *Homo faber* e na lógica da produtividade e da racionalização econômica, o mundo do trabalho impõe aos trabalhadores infundáveis requalificações, impelindo-os a tornarem-se “multifuncionais” e, assim, preservarem o

emprego ou, quando são dispensados, investir constantemente na formação para ajustarem-se às demandas do mercado de trabalho e darem continuidade às suas trajetórias ocupacionais.

A segunda forma de invalidação dá-se pela redução do número de trabalhadores empregados por estabelecimento, o que ocasiona aumento de tarefas para aqueles trabalhadores que permanecem nos empregos. Isso incorre no aumento da produção de cada trabalhador no mesmo intervalo de tempo, portanto, no aumento na produção de mais-valia. (ROSA, 1998, p. 130-147; FIDALGO, 1999, p. 196)

O Governo Federal prevê políticas públicas para a educação profissional desse contingente populacional, mas essas não são articuladas com políticas de pleno emprego ou seja, a inserção do trabalhador em relações formais de trabalho, com registro em carteira, contrato por tempo indeterminado e garantia dos direitos do trabalho.

A educação profissional visa não só a profissionalizar, mas também a qualificar, porém, tal qualificação só se conclui quando o trabalhador pode exercer a atividade para a qual fora qualificado. Isso significa que as políticas de educação profissional não associadas às políticas de pleno emprego podem vir a desenvolver habilidades, formar, mas não qualificar. Então, as políticas de qualificação para o trabalho devem envolver tanto o Ministério da Educação, responsável pela gestão do Sistema Educacional do país quanto o Ministério do Trabalho, responsável pelas políticas de emprego, cada um desenvolvendo ações dentro de suas atribuições.

Contudo, o Ministério da Educação, reconhece a educação profissional como parte de seu sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas quem planeja, implementa e fiscaliza os programas de educação profissional financiados com verbas dos trabalhadores é a SEFOR, vinculada ao Ministério do Trabalho, prevendo os objetivos para essa forma de educação, vinculados mais à problemática do emprego do que aos objetivos educacionais. Como resultado, tem-se um rol de objetivos que não podem ser realizados por meio dos cursos previstos pelo PLANFOR, pois eles escapam à esfera educacional, tais como propiciar a inserção/reinserção no mercado de trabalho, a elevação da renda (pessoal e familiar), a redução da desigualdade social, a ampliação da oferta de emprego por meio do trabalho autogerido.

O segundo aspecto destacado diz respeito à omissão da Lei quanto à estrutura e funcionamento dos cursos livres oferecidos pela iniciativa privada aos trabalhadores com baixos níveis de escolaridade. Apesar de a

LDB referir-se à educação profissional de nível básico como modalidade educacional, ela não prevê formas de controle sobre a qualidade desse tipo de ensino. O Ministério do Trabalho estabeleceu critérios somente para os cursos financiados com verbas do Fundo de Apoio ao Trabalhador, tendo como norteadores os objetivos gerais do PLANFOR.

O terceiro ponto destacado foi a contradição presente na letra da lei, que pretende estabelecer diretrizes e bases para a educação como um todo, integrando-a num sistema único, mas desvincula a formação geral e a profissional no ensino profissional. Isso só revela que essa lei, como a anterior, não logrou êxito na superação da dualidade entre a educação para o trabalho e a educação para a formação geral.

O quarto aspecto foi o fato de os cursos objetivarem proporcionar aos trabalhadores uma formação para gerarem renda. Esses poderão, por meio da educação profissional, obter certificados, mas não sairão do âmbito do exército industrial de reserva, uma vez que essa condição decorre do próprio modo de produção capitalista. Ao mesmo tempo em que o Estado capitalista se insere de modo orgânico numa dinâmica em que se produz um contingente de exército industrial de reserva, ocupa-se em elaborar políticas públicas, visando credenciar esses trabalhadores para competirem no mercado de trabalho, com a promessa de que, por meio desses cursos, eles deverão tornar-se “empregáveis”. (cf. GENTILI, 1999).

Ocorre que as flutuações no mercado de trabalho acabam por exercer influência sobre as ofertas de diferentes tipos de cursos de formação profissional, ao impor cada vez mais atribuições ao trabalhador; mas a oferta de cursos de formação profissional não influencia as flutuações no mercado de trabalho, pois essas últimas decorrem de fatores relacionados à política econômica e aos movimentos de expansão e retração do capital.

O último aspecto destacado foi o da dupla invalidação do trabalhador. Na conjuntura de retração dos postos de trabalho, os baixos níveis de escolaridade e de qualificação convertem-se em critérios para justificar a exclusão de trabalhadores de processos de recrutamento e seleção para empregos – uma forma de negação dos saberes que acumularam nas sucessivas experiências de trabalho, bem como a destituição de seu direito ao trabalho. E, para responder a essa dinâmica, os cursos profissionalizantes, de natureza utilitarista-imediatista, pretendem certificar contingentes de trabalhadores que, cada vez menos, têm reais possibilidades de inserção no trabalho formal.

A análise mais detalhada de cada uma das problemáticas inventariadas pode contribuir para a reflexão profunda sobre a hipótese de que o real sentido da educação profissional de nível básico, modalidade não formal, afasta-se da forma modalidade educacional para adquirir cada vez mais a forma instrumento de controle da questão social - que não converge, necessariamente, para os interesses da classe trabalhadora. O fato de a educação profissional ser entendida como política de controle da questão social tem como consequência a escolha de objetivos explicitados no PLANFOR, que não podem ser considerados como objetivos de ensino, pois se afastam do âmbito do pedagógico, para aproximarem-se do âmbito da assistência social.

Uma vez que o Estado estrutura uma modalidade da educação destinada a atender a camada mais pobre da população, em risco de exclusão social, pratica a política da discriminação positiva, em que se define as medidas pontuais e os públicos-alvos correspondentes (Cf. CASTEL, 1999, p. 608). Entretanto, essas políticas são ambíguas, pois há, de fato, necessidade de políticas educacionais de requalificação e reinserção profissional, mas essas se inserem na lógica assistencialista que subsume o fato de que não se trata de uma clientela de dependentes da política assistencial, mas de cidadãos com direitos: ao trabalho, antes de mais nada; aos direitos decorrentes da condição de trabalhador, frutos de conquistas do movimento operário nos últimos dois séculos; e finalmente direito a uma educação cuja qualidade é garantida pelo Estado, seja ela formal ou não, geral ou profissional. (Financiamento CNPq)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394 de 20/12/1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, I. (org.) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. p. 208-228.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Plano Nacional de Educação profissional (PLANFOR): termos de referência dos programas de educação profissional: nacionais, estaduais, emergenciais. Brasília: Ministério do Trabalho, 1996a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 22/08/1997. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39, 40, 41 e 42 da Lei 9394/96.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Plano Nacional de Educação profissional (PLANFOR): avanço conceitual - termos de referência. Brasília: 1997a.

- CASTEL, R. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salariado. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. Centralidade do trabalho e coesão social. In: KEGOT, J.; LIENART, D.(Dir.). Le monde du travail. Paris: La Découverte, 1998. Tradução livre de Sonia Tomazini. Campinas, Instituto de Economia – CESIT, UNIVERSIDADE DE CAMPINAS, 1999. Mimeografado. p. 1-12.
- CHARLOT, B. Da relação como o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes médicas sul, 2000.
- CUNHA, L. A. O ensino industrial na irradiação do industrialismo. São Paulo: EDUNESP, 2000.
- FIDALGO, F. S. A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.
- FRIGOTTO, G. (Org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 76-99.
- GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- LAUTIER, B. Cycles de vie, trajectoires professionnelles et stratégies familiales: quelques réflexions méthodologiques à partir de travaux latino-américains. In CABANES, J; SELIM, M. (Dir.). Salariés et entreprises dans les pays du Sud: contribution à une anthropologie politique. Paris:Karthala/L'orson, 1974. p. 337-8.
- MACHADO, L. R. S. Educação Básica, empregabilidade e competência. Trabalho e educação, Belo Horizonte, nº 3, p. 1-15, jan./jul., 1998.
- MATTOSO, J. L. O Brasil desempregado: como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.
- ROSA, M. I. Do governo dos homens: as “novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos. Educação e sociedade, São Paulo, nº64 especial, p. 130-147, setembro/1998.
- SAVIANI, D. A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas. 6.ed., São Paulo: Autores associados, 2000. (Educação Contemporânea).
- SOUTO MAIOR, J. L. O direito do trabalho como instrumento de justiça social. São Paulo: LTR, 2000.
- TANGUY, L. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? **Educação & sociedade**, São Paulo, nº67, p. 49-69, agosto, 1999.