

O QUE HÁ DE NOVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL¹

Carmen Sylvia Vidigal Moraes²

RESUMO

O artigo se propõe analisar as novas demandas de educação do Brasil. Nesta perspectiva, discute, em primeiro lugar, a significação de “novo” na noção de “nova institucionalidade” de educação profissional no país. Em seguida, são analisadas as políticas públicas de educação para o trabalho, e, no domínio das ações patronais, as mudanças institucionais e o modelo de formação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Finalmente, o texto discute a presença de “novos atores” na promoção da educação profissional, especificamente os trabalhadores e suas organizações sindicais.

RÉSUMÉ

L'article se propose d'analyser les nouvelles demandes de l'éducation professionnelle au Brésil. Par cette perspective, est discutée, en premier lieu, la signification de “nouveau” dans la notion de “nouvelle institutionnalité” de l'éducation professionnelle dans le pays. Ensuite, sont analysées les politiques publiques de l'éducation pour le travail, et, dans le domaine des actions patronales, les changements institutionnels et le modèle de formation professionnelle du Système National d'Apprentissage Industriel (SENAI). Enfin, le texte discute la présence de “nouveaux acteurs” dans la promotion de l'éducation professionnelle, spécifiquement les travailleurs et ses organisations syndicales.

¹ Texto apresentado na 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED realizada em Caxambu/MG, 24-28 setembro de 2000.

² Professora do Departamento de Economia e Administração Escolar, Faculdade de Educação, USP.

INTRODUÇÃO

O tema proposto “o que há de novo na educação profissional no Brasil” é instigante e leva - nos, de imediato, a problematizar o significado do “novo” na denominada “nova institucionalidade da educação profissional no país”. O novo pode encarnar princípios e concepções que não são novos, pode reeditar práticas antigas e anacrônicas. Ao mesmo tempo, se a nova semântica oculta “velhas relações”, a *forma* como se manifestam é, algumas vezes, nova. Por outro lado, haveria espaço para a emergência do efetivamente “novo” no atual desenho institucional?

É importante enfatizar que o “novo” não se manifesta historicamente apenas como movimento progressivo, em perspectiva evolutiva e linear. O “novo” ou o “moderno” pode expressar o movimento contrário, o retrocesso histórico das relações sociais. Assim, no plano histórico, o “velho” e o “novo” convivem e aparecem geralmente identificados a práticas distintas, demarcando interesses sociais opostos e diferentes projetos de sociedade.

Nesta perspectiva, é preciso qualificar o “novo” e desvendar sua natureza no discurso educacional dominante, particularmente no que se refere à relação da educação com o trabalho. Tal propósito exige uma abordagem sócio-histórica que possibilite romper com o caráter evidente das formas presentes e com as representações dominantes, e apreender tensões e conflitos inerentes à sua constituição. Em outras palavras, faz-se necessário situar o discurso educacional no âmbito das mudanças econômicas, políticas e sociais, cotejando-o com as medidas efetivadas na área por iniciativa governamental e pelo empresariado.

Além de abordar as políticas públicas de educação para o trabalho, e, no campo empresarial, as mudanças institucionais e no modelo de formação/qualificação profissional do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial/ SENAI, o texto deverá discutir a presença de “novos atores” na promoção dessa modalidade de ensino especificamente, os trabalhadores e suas entidades sindicais.

DO PONTO DE VISTA TEÓRICO

De acordo com LEITE (1999), o debate em torno da constituição de uma nova institucionalidade da Educação Profissional (EP), não só no Brasil, mas no âmbito da América Latina e Caribe (ALC), vem se desenvolvendo desde o início dos anos 90 e é expressão da crise da institucionalidade anterior (construída na década de 40), que se generaliza pelos diferentes países do continente, a partir dos anos 80, no bojo “das novas tendências que marcam a economia e sociedade latino-americana”, isto é, no “contexto de democratização, crise econômica, reestruturação produtiva e mudança no próprio conceito de emprego”. Segundo a autora, a expressão é utilizada para “designar o conjunto de entidades, atores, agências de EP, como também sua organização, modelo e forma de gestão” (LEITE, 1999)³.

Antes de analisarmos as ações desenvolvidas no campo da EP, convém comentar rapidamente os pressupostos teóricos nos quais se fundamentam, no propósito de apreender o sentido do “novo” no discurso educacional dominante.

Em primeiro lugar, na perspectiva da análise econômica mais ampla, é possível identificar duas posturas. A primeira, a interpretação dominante, autoreferida como “nova”, apresenta o chamado processo de globalização como um momento de “singular ruptura histórica, que impõe a convergência universal para agendas liberalizantes”. Ou seja, identificando globalização com neoliberalismo, a lógica discursiva do poder entende a globalização como “rota de mão-única”, aquela da homogeneização e inserção passiva das economias nacionais no chamado processo de globalização, sua convergência para o modelo anglo-saxão de mercado, e o determinismo da ocorrência do processo à revelia da capacidade de reação das políticas decididas no âmbito dos Estados Nacionais. (FERNANDES, 1997; BELLUZZO, 1997).

A outra posição, oposta à primeira, a partir de uma leitura histórica do desenvolvimento das formas sociais capitalistas, define a integração econômica do globo como processo inerente e constitutivo da conformação

³ Leite (1999) cita como exemplos, os trabalhos de Londoño, L. O. *Hacia una nueva institucionalidad en educación de jóvenes y adultos*. UNESCO – Convenio Andrés Bello, Santiago, Chile, 1995; WEINBERG, P. D. *La construcción de una nueva institucionalidad para a formación*. CINTERFOR – OIT, Montevideo, 1995, mimeo.

do capital e propõe desmontar as construções teóricas mistificadoras a respeito do tema da globalização. Ao contrário do discurso dominante que inclui no “pacote conceitual da globalização” proposições liberalizantes, considera fundamental distinguir entre *globalização* processo objetivo de integração econômica impulsionado pela expansão global do capital, materializado em realizações muito concretas como rotas de comércio, linhas de transporte e comunicação etc e *(neo)liberalismo* enquanto arcabouço de políticas governamentais orientadas para a redução do setor público, diminuição do intervencionismo estatal na economia e nas regulações do mercado, e *flexibilização* dos direitos sociais (FERNANDES, 1997).

De acordo com esta perspectiva de análise, tal distinção permite desmontar a lógica do discurso dominante (que desqualifica como absurda e atrasada qualquer proposta que se contraponha à agenda “natural” dominante), e indicar a inexistência de um “processo objetivo inexorável” em curso, na medida que as proposições neoliberais não passam de opções políticas, plenamente passíveis de reversão e/ou superação. O grau de integração econômica não acompanha mecanicamente a intensificação da globalização, mas depende das políticas de desenvolvimento adotadas pelos diferentes países e do peso específico que os processos de globalização têm nas suas dinâmicas internas, aspectos que não podem ser aferidos *a priori*, e dependem de investigação e análises concretas.

Essa linha de reflexão ainda enfatiza que, para não comprar material de “desmanche ideológico”, é necessário lembrar que o processo de globalização, sobretudo em sua dimensão financeira, foi o resultado das políticas que buscaram enfrentar a desarticulação do bem-sucedido arranjo capitalista do pós-guerra. As decisões políticas tomadas pelo governo americano, ante a decomposição do sistema de Bretton Woods, já no final dos anos 60, ampliaram o espaço supranacional de circulação do capital monetário. A política americana de reafirmar a supremacia do dólar acabou estimulando a expansão dos mercados financeiros, primeiro através do crédito bancário e, mais recentemente, através da finança direta. (BELLUZZO, 1997).

Uma estratégia de dimensão mundial foi desenvolvida em torno das políticas neoliberais, (POCHMANN, 1997). O termo *Consenso de Washington* tem sido utilizado como referência para uma tentativa de reação, organizada pelos Estados Unidos, com o objetivo de impor um programa de ajuste global para os países desde o final dos anos 80. A

internacionalização das economias e a maior interligação dos mercados financeiros viabilizaram aos organismos internacionais de fiscalização que realizassem tentativas de promover um amplo conjunto de normas de condicionalidades para ser seguido em distintos países. Nesse sentido, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD) têm exercido papéis destacados na aplicação de reformas e ajustes econômicos uniformes, independentemente das diferentes realidades nacionais e tradicionalmente contrários aos interesses dos trabalhadores.

Como todos sabemos, a conformação do novo modelo institucional de EP pelos governos dos países da ALC ocorreu de acordo com as orientações dessas instituições financeiras integrantes do *Consenso de Washington* - o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O BIRD é, sem dúvida, o organismo de maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), a agência das Nações Unidas especializada em educação. O funcionamento do BIRD se vincula diretamente ao FMI: sem o aval do Fundo, não há possibilidade de se estabelecer negociações com o Banco (TORRES, 1995). O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais (BIRD, 1995; CORAGGIO, 1996a). O *diálogo* que o BIRD propõe manter com os governos em matéria educativa é um *diálogo setorial*, abrangendo todos os níveis, áreas e modalidades do sistema educativo, o que lhe permite intervir em cada país sobre as decisões que afetam o setor em seu conjunto (TORRES, R., 1996).

Pode-se afirmar que, no Brasil, como em muitos outros países da ALC, o Banco é a principal fonte de assessoramento da política educacional e, cada vez mais, as outras agências seguem sua liderança. Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o BIRD e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Na avaliação de SOARES (1996), não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. Na área educacional, a reforma do ensino médio e, particularmente, do ensino técnico (Decreto 2208/1997), constitui um bom exemplo.

Ao lado do significativo e crescente número de pesquisadores dos diferentes países incorporados na assessoria desses organismos internacionais, inúmeros acadêmicos latinoamericanos têm produzido estudos sobre as estratégias educativas dessas agências, analisado criticamente os fundamentos teóricos e empíricos das propostas, a dinâmica e os resultados de sua implementação nos diferentes países. A maior parte das análises apontam as inconsistências e equívocos teóricos das orientações neoliberais em educação, os problemas intrínsecos do modelo econômico neoclássico nos quais se apoiam, e, particularmente no caso do BM, os vieses metodológicos na interpretação dos resultados das pesquisas realizadas⁴

Os autores têm apontado uma coincidência efetiva no receituário dos organismos ou “inteligência internacional” que focalizam a América Latina: a ênfase no conhecimento como força motriz do desenvolvimento. Em conexão com o novo paradigma produtivo, a educação aparece como necessidade estratégica indispensável para o sucesso na nova ordem de competição internacional.

Esta abordagem, que atribui centralidade à análise econômica na definição dos processos educativos, sustenta-se em pesquisas no campo da economia e da sociologia que afirmam a emergência, a partir dos anos 80, de um “novo modelo de produção”, com profundas consequências sobre a divisão do trabalho e a qualificação.

A revolução tecnológica de nossos dias estaria levando à superação do paradigma taylorista-fordista de organização do trabalho, com a supressão do trabalho desqualificado e restrito, e exigindo qualificações novas e mais elevadas. De um lado, a automação, com suas exigências de habilidades e linguagens específicas e, de outro, as novas formas de gestão e organização empresarial demandariam a substituição do trabalho mecânico, repetitivo e sistemático pelo trabalho de características mais criativas. As novas condições técnicas e organizacionais do trabalho estariam exigindo a formação do trabalhador polivalente, multihabilitado, portador de conhecimentos mais elevados e de traços comportamentais requeridos pelo trabalho participativo, cooperativo.

⁴ Entre eles, podemos citar Coraggio, 1996a, 1996b; Torres, C., 1995; Torres, R. 1996; Soares, M.C., 1996; Fonseca, 1996; Tommasi, 1996; Costa, M., 1995; Zibas, D., 1997; Lauglo, J., 1997; Tiramontí, G., 1997; Casassus, J., 1999.

Nessa medida, o “fim tendencial da divisão do trabalho” (KERN & SCHUMMAN, 1984) estaria colocando os países, mesmo aqueles com forte heterogeneidade estrutural, diante das exigências postas pelos seus setores mais modernos e pela inserção internacional: o de se constituírem em sociedade letrada e instruída o que inclui a escolarização de segmentos muito amplos de suas populações. A demanda por qualificação real dirige o centro das atenções para o ensino básico, definido como o nível de ensino responsável pela aquisição dos instrumentos básicos e pelo desenvolvimento da capacidade de aprender (PAIVA & WARDE, 1993).

O conceito da emergência da *sociedade do conhecimento* e a correlação entre educação e crescimento econômico remetem à existência do que se poderia denominar “nova” economia da educação. Retomando a obra de SCHULTZ (1962), as agências recuperam as formulações da teoria do *capital humano*, uma especificidade das teorias do desenvolvimento de cunho marginalista (FRIGOTTO, 1984), e pretendem medir as diferenças de salário por nível de escolaridade como taxa de retorno dos investimentos realizados em educação, tanto no plano individual como no da sociedade como um todo (PAIVA & WARDE, 1993). Em outras palavras: para essa teoria, conhecimentos e habilidades são, em grande parte, produto de inversões econômicas que, junto com outras inversões, explicariam os diferenciais de renda e salário e, principalmente, a superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados (MORAES, 1999).

Este modelo, construído para explicar as relações entre a educação e a economia e para sugerir ações que conduzam ao desenvolvimento numa época de transição (CORAGGIO, 1996b) sustenta, em um dos seus desdobramentos, o discurso da importância da educação/formação profissional como componente de uma nova produtividade na luta contra o desemprego. Assim, a educação retoma os “princípios universais” do cálculo econômico que exprimem a racionalidade dos agentes individuais, sancionados pela troca mercantil (MÉHAUT, 1986; MORAES, 1999).

Como é possível avaliar, tais formulações teóricas não são “novas”. De acordo com SALM & FOGAÇA (1998), se os fenômenos econômicos hoje denominados de globalização não são fenômenos de nova natureza, mas – ao contrário constituem processos recorrentes da economia capitalista nos últimos 200 anos, no que se refere à sua problematização, também “não surgiu qualquer contribuição teórica sobre o desenvolvimento conjuntural e estrutural, que possa ser vista como uma superação do que melhor se escreveu sobre o assunto, inclusive no século XIX”. Conforme os autores

sublinham, as formulações dominantes, conformadas no preconceito contra o pensamento econômico clássico, retomam os velhos problemas a partir de argumentos há muito discutidos e rejeitados, configurando-se uma “verdadeira regressão do ponto de vista teórico”. É o caso, por exemplo, das análises sobre o emprego. Ao adotar outra base teórica, a neoclássica, o pensamento dominante assume os postulados da remuneração da “produtividade marginal”, apoiados em uma concepção de mercado de trabalho onde “oferta” e “demanda” de mão-de-obra são consideradas variáveis independentes que se equilibram através do salário, desde que este possa flutuar livremente. Desta maneira, não pode haver desemprego por definição e, se ele ocorre, é porque existem fatores principalmente institucionais (legislação trabalhista, contratos coletivos, sindicatos) que estão impedindo o mercado de chegar ao equilíbrio. São as chamadas “rigidezes” e, seria preciso, portanto, “flexibilizar” a contratação da mão-de-obra (salários) para eliminar o desemprego (SALM & FOGAÇA, 1998).

O que quero ressaltar aqui não é a discussão dos fundamentos econômicos mas, sim, o enorme esforço realizado pelo discurso dominante para escamotear os reais problemas do emprego, impostos pelas políticas neoliberais, através da ênfase à desregulamentação do trabalho e à educação profissional como instrumento de combate ao desemprego, em um país como o Brasil, onde as taxas de desemprego aberto atingem 17% da População Economicamente Ativa/ PEA (Seade/Dieese), sem mencionar que mais de 50% da PEA encontra-se no mercado informal.

É preciso contestar relações de causalidade entre educação e emprego; educação e formação profissional não podem ser vistas como solução capazes, elas mesmas, de gerar empregos ou alavancar processos econômicos (PACTI, 1999). Não obstante a elevação da escolaridade e da qualificação profissional ser de importância inquestionável à produção e ao preparo dos cidadãos para enfrentar as mudanças atuais, não se pode perder de vista que as políticas de emprego e de salário são constitutivas da relação capital/trabalho e, portanto, inseparáveis da dinâmica da acumulação. Novos empregos são gerados quando há políticas adequadas de crescimento das economias e por novos investimentos produtivos.

Nesta direção, pode-se afirmar que a ênfase discursiva na educação como motor fundamental do novo padrão de desenvolvimento econômico e a priorização da educação básica nos países da América Latina incorre em falha lógica. Em primeiro lugar, como crescente número de pesquisas têm apontado, não há superação mas convivência de paradigmas; no âmbito de

uma mesma empresa o “novo” conceito de produção convive com formas convencionais de organização e gestão da produção e do trabalho. Em segundo lugar, as novas tecnologias são tendencialmente intensificadoras em capital e liberadoras de mão-de-obra e, se as inovações tecnológicas e organizacionais do trabalho promovem maior produtividade e demandam qualificação superior da força-de-trabalho, isto tende a ser feito com um segmento de trabalhadores empregados e que dispõem de condições para o aprimoramento técnico. Assim, o discurso da necessidade premente de elevação da escolaridade da população como resposta aos requisitos econômicos modernizantes não faz sentido: as tendências político-sociais associadas à nova ordem econômica são exatamente contrapostas à inclusão (COSTA, 1995).

É, no mínimo, paradoxal que o discurso dominante faça a apologia da empresa como fonte da riqueza nacional, modelo de eficiência e competitividade, ou seja, promova uma espécie de “reabilitação da empresa”, transformando-a em referência social, nesse momento em que ela perde “boa parte de suas funções integradoras” e funciona, cada vez mais, como uma “máquina de excluir” (GAULIER, 1992 apud CASTEL, 1998). A busca da eficácia e da competitividade, pela empresa, leva à desqualificação dos menos aptos e à uma nova hierarquização dos mais capacitados, submetidos à seleção permanente; a “gestão participativa”, ao valorizar competências técnicas, mas também sociais e culturais, provoca a desvalorização da cultura profissional de grande número de assalariados e sua desprofissionalização. O resultado é a segregação dos trabalhadores menos qualificados, de mais idade e das mulheres, o crescimento persistente do desemprego, e na expressão de R. CASTEL (1998) a “degradação da condição salarial” por meio das novas e múltiplas formas de flexibilização do trabalho e de precarização, impostas pela naturalização do mercado e desmantelamento do sistema de proteção social.

Assim, do ponto de vista das bases teóricas que sedimentam as práticas educacionais em curso, o “novo” configura-se como retrógrado e politicamente conservador. O que há de novo é a forma insidiosa com que os direitos de cidadania e os princípios básicos de convivência democrática são desrespeitados/ignorados ou, na nova semântica, flexibilizados. “Novo” também parece ser a força universalizadora da razão neoliberal. Segundo BOURDIEU & WACQUANT (2000), “tal como as dominações de gênero e etnia”, a “nova bíblia planetária”, produto de um “imperialismo cultural”, é “uma violência simbólica que se apoia numa relação de comunicação

coercitiva, para extorquir a submissão”. Discurso do qual “estão ausentes expressões como capitalismo, exploração, dominação, desigualdade e tantos outros vocábulos revogados sob pretexto de obsolescência ou impertinência”, cuja especificidade consiste “em universalizar particularismos vinculados a uma experiência singular, fazendo com que sejam desconhecidos enquanto tais, e recebidos como universais”.

AS MEDIDAS GOVERNAMENTAIS

AS POLÍTICAS DO MEC

Uma vez adjetivado o “novo” nas formulações teóricas, resta-nos agora analisar como esse “novo” se manifesta na ordenação da política educacional no Brasil. Retomando a caracterização realizada por Elenice LEITE (1999) sobre a nova institucionalidade da EP, disponho-me a discuti-la levando em consideração os três eixos por ela anunciados como sistematizadores do conjunto das ações: o avanço conceitual, a articulação institucional e a relação/apoio à sociedade civil.

O exame da nova legislação a Lei 9394/96 (LDB), o Decreto 2208/97, que regulamenta LDB no tocante à “educação profissional”, e a Portaria 646, disciplinadora do assunto no âmbito da rede federal de educação, assim como o Programa de Expansão da Educação Profissional/PROEP indica a ocorrência de mudanças não apenas na retórica, mas na orientação das políticas educacionais. A utilização da noção de *educação* profissional, que se apresenta como “avanço conceitual” em relação à de *formação*, identificada à aprendizagem restrita de uma tarefa específica, em conformidade com o paradigma taylorista/fordista de organização do trabalho, não consegue, entretanto, ocultar os objetivos e conseqüências das medidas governamentais que, ao desescolarizar o ensino técnico, vem reforçar a dualidade de sistemas de educação geral e educação profissional. Ao contrário dos objetivos declarados, a lei reafirma a antinomia entre formação geral e formação técnica, impedindo a construção de uma educação politécnica ampla, condizente com os requisitos da cidadania (MORAES, 1999).

Além disso, a pretensão de abarcar, no mesmo conceito de *educação* profissional ações formativas tão diversas e heterogêneas quanto às suas formas, conteúdos, lugares onde se realizam e instâncias que as organizam e controlam, públicos a que se destinam e finalidades a atingir (TANGUY, 1998) é indicativa da tendência social de conferir à formação profissional o mesmo significado positivo atribuído à educação escolar, o de um *bem universal* procurado por todos os membros da sociedade. Nessa medida, as ações formativas são apresentadas como instrumentos para aumentar a produtividade, adaptar a mão de obra às mudanças técnicas, enfrentar o desemprego, promover a cidadania e manter a coesão social (MORAES, 1999).

Evidencia-se claramente uma reconceitualização da educação profissional e a redefinição das atribuições da educação escolar, no seu conjunto. Observa-se que, de acordo com as prescrições do Banco Mundial/BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID às reformas educativas dos países, o “novo” consiste na adequação dos conceitos e objetivos políticos educacionais diretamente às necessidades econômicas. A redefinição nas atribuições do Estado inclui a revisão dos parâmetros e prioridades da despesa pública e a introdução das dinâmicas do mercado no âmbito da educação. A preocupação em obter maior eficiência no gasto social direcionam as políticas para a diversificação da oferta educativa. Nessa direção, o setor privado e os organismos não-governamentais (ONGs) são vistos como agentes ativos, tanto nas decisões como na implementação das políticas de educação. E, nesse processo de ajustamento do ensino às necessidades do mercado de trabalho, propõe-se a aproximação entre empresa e escola através do envolvimento ampliado do empresariado tanto nos rumos, como no financiamento da educação básica, fundamental, média, e profissional.

A esse respeito é importante considerar que o PROEP, programa do MEC destinado à expansão do ensino técnico, dispõe de 500 milhões – 250 do BID, 125 do FAT e 125 proveniente de recursos orçamentários. Analisando-se as instruções normatizadoras da realização de convênios com escolas, observa-se a inexistência de recursos para a educação *stricto sensu*; há recursos para infraestrutura, construção e reforma de prédios, montagem de laboratórios e até para capacitação de professores. Mas, não há recursos para a manutenção permanente das atividades educativas na escola. Em outras palavras, o programa, dentro da visão do Estado Mínimo, transfere

para a iniciativa privada a responsabilidade das políticas públicas de educação.

Tais orientações norteiam a efetivação de medidas destinadas a privatizar as escolas técnicas através de sua transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica, “administrados em parcerias que se responsabilizam pela sua manutenção” (Medida Provisória, n. 1549, art. 44, parágrafo I). De acordo com o MEC, no documento Planejamento Estratégico 95/98, no caso dos cursos profissionalizantes, “o eixo das articulações se voltará para as instituições de formação profissional (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e congêneres) e para o próprio setor produtivo” (MORAES, 1996). O decreto de reforma do ensino técnico prevê nesse aspecto, tal como no SENAI, que as escolas incluam nos conselhos de administração (Conselho de Direção e Conselho Consultivo) a participação de empresários da região onde se localizam, de modo que possam orientar seus rumos de acordo com as demandas das empresas locais. E, tal como o SENAI, propõe ajustar as escolas ao mercado organizando os currículos de ensino a partir de categorias diferentes, tendo como parâmetro o perfil ocupacional e as demandas (competências) do mercado de trabalho e não mais “currículos montados a partir de disciplinas acadêmicas ...”, na expressão de um consultor do BIRD (OLIVEIRA, 1995).

O procedimento do MEC em reproduzir a linha adotada pelas agências de formação de mão-de-obra está expresso, também, na estratégia de realizar, nas escolas técnicas oficiais, o atendimento às demandas por qualificação e requalificação profissional da população adulta de baixa escolaridade e inserção social desfavorável através de uma rede específica de cursos de qualificação profissional de curta duração (educação profissional básica) e completamente dissociados da educação básica (fundamental e média). Este procedimento assume maior gravidade quando o ensino supletivo e a alfabetização de adultos constituem modalidades de educação colocadas em segundo plano pelas políticas governamentais, não tendo sido contempladas pela Lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério).

O “novo” anunciado pela Reforma dispõe-se a acompanhar o avanço tecnológico de forma a atender as novas demandas do mercado, que exige “flexibilização, qualidade e produtividade”. Na concepção da proposta, com vistas a conduzir ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva, o currículo do ensino técnico é estruturado por áreas e setores da economia e, organizado, preferencialmente sob a forma modular. Os

módulos podem ser cursados em diferentes instituições e ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito a *certificados de competência*. A frequência e aprovação em todos os módulos referentes a uma habilitação técnica ou a aprovação em exames organizados pelos sistemas federal e estaduais de ensino conferem ao aluno o certificado de técnico de nível médio na referida habilitação.

Nessa direção, documento mais recente do MEC, que estabelece os parâmetros curriculares nacionais para a educação profissional (conteúdos mínimos, *habilidades e competências básicas*), considera que:

“a organização em módulos deverá proporcionar maior agilidade às instituições de formação profissional uma vez que os cursos, programas e currículos poderão ser reestruturados e renovados periodicamente, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho”⁵.

Observa-se que a nova política educacional neoconservadora estabelece, através do “modelo de competências”, uma relação direta e subordinada da formação escolar ao sistema produtivo. Como afirma FERRETTI (1999), ainda que o discurso legal se refira aos direitos gerais da cidadania, prevalecem os interesses da produção, isto é, os interesses de um setor social e não os do conjunto da sociedade.

A adaptação das grades curriculares às mudanças no conteúdo do trabalho onde as profissões podem desaparecer e se transformar, tem um pressuposto: o trabalhador terá que se reciclar permanentemente. Em outras palavras: o novo modelo incorre no risco da excessiva fragmentação dos cursos modulares da formação básica, qualificação e, mesmo, os técnicos/pós-médio. A montagem dos itinerários ocupacionais, ao procurar atender as demandas imediatas e pontuais das empresas, pode levar a formações adaptativas/ instrumentais às mudanças, perdendo de vista os objetivos declarados do aprendizado teórico mais amplo e integrado dos fundamentos científicos e tecnológicos indispensáveis à formação do trabalhador polivalente e flexível.

De acordo com João Batista de Oliveira (1999), ex-consultor do BIRD e, hoje, Consultor do Projeto sobre Certificação Profissional da SEFOR/MTE OIT, o desenvolvimento do conceito de habilidades básicas, nos EUA, México e Brasil, foi “a maior inovação nos últimos tempos”, constitui-se em “um importante marco que pode revolucionar o próprio

⁵ MEC/Conselho Nacional de Educação. “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”, 1999, p. 18/19.

conceito de certificação profissional”. Para ele, o novo conceito “insiste nas competências que são genéricas às diversas ocupações, facilitando dessa forma a identificação de competências transferíveis a um amplo espectro do mundo ocupacional”, um instrumento que favorece “a quebra de rígidas fronteiras ocupacionais” e “a adaptabilidade e flexibilidade do trabalhador das empresas tecnologicamente mais avançadas”.

Não é necessário grande esforço analítico para se perceber o caráter generalizador e universalizante deste tipo de “receita técnica”, que se apresenta como recomendação pedagógica, direcionada a diferentes países, na ignorância de suas especificidades históricas, econômicas e sociais. A questão não nomeada, mas subjacente à medida, refere-se às diferenças de escolaridade da população. O conceito de “habilidades básicas” pode assumir o significado de conteúdos transversais em países onde a maioria da população apresenta escolaridade básica concluída. No entanto, em país como o nosso, que conta com uma força de trabalho com mais de 70 milhões de pessoas e, dessa força de trabalho, 45 milhões não possuem o primeiro grau completo, isto é, quando 64% do mercado de trabalho tem nível de escolaridade extremamente baixo (DEDECA, 1998), o uso do conceito assume outro sentido: o de substituir os conteúdos da formação geral que deveriam ser propiciados pela escola básica fundamental. Nos cursos profissionalizantes, tais conteúdos “aplicados” são reduzidos, pragmaticamente, a mero aprendizado instrumental. Além disso e no limite, reforçam medidas excludentes que desconsideram a possibilidade de recuperar a escolaridade da população brasileira, de propiciar o exercício do direito à educação a milhares de pessoas que não tiveram acesso a ela na idade própria.

Sobre o documento “Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico”, gostaria de assinalar uma das passagens que expressam eu diria, com certa benevolência confusão conceitual e inspiram perplexidade. Nas páginas 24 a 30, o texto trata dos princípios orientadores da educação profissional e menciona “a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade”. Em certo momento, o texto contrapõe a noção de “estética da sensibilidade” “diretamente relacionada aos conceitos de bom e do belo na produção de serviços, principalmente no que tange ao cliente” à noção de direitos sociais, e classifica as questões ambientais (decorrentes de políticas governamentais e industriais), as políticas de gestão do trabalho, a vigência da autonomia, o autoritarismo, a exploração do trabalho infantil, a liberdade de expressão como questões “de

estética (pessoal)”; ou seja, reduz direitos sociais a características mercadológicas. O desconforto e o constrangimento provocados por esse tipo de proposição em texto de política educacional são evidentes, sem mencionar a preocupante conotação fascista que apresentam. Em resumo: os processos educacionais e os de formação técnico-profissional são de tipo novo. Tanto no plano da organização, quanto no plano das concepções, os que os define são as leis do mercado (FRIGOTTO, 1999). Ao contrário do que o discurso governamental apregoa, a nova institucionalidade da EP desqualifica o ensino da rede pública, não amplia as condições de funcionamento e a própria atribuição social das escolas federais, inverte a concepção de educação para a cidadania e reduz a formação tecnológica a treinamento fragmentado, demarcado pelas necessidades do capital. Em outros termos, a reforma dirige-se para o mercado, concebido como realidade dada: transpõe-se a experiência das agências de preparação da mão-de-obra (SENAI/SENAC) para a rede pública, introduz-se o ensino modularizado e estrutura-se os currículos a partir das demandas pontuais de setores/empresas às quais deverá estar vinculada regionalmente e organicamente (Conselho de Direção e Conselho Consultivo), sem levar em conta, portanto, as necessidades do conjunto da economia, como deve ser o objetivo de uma política pública (MORAES, 1998).

O PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL - PLANFORMTE

Em termos de políticas públicas voltadas para os desempregados, a partir de 1995 passou a existir o programa de qualificação e requalificação profissional, orientado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional SEFOR e aplicado pelas Secretarias Estaduais de Trabalho, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador FAT.

Apesar de o programa se propor a “construir e consolidar novo enfoque metodológico e operacional da EP”, definindo a educação básica como pré-requisito para a formação profissional, os programas implementados tanto os Planos Estaduais de Qualificação/PEQs, como os chamados cursos de Educação Profissional Básica, introduzidos, pelo decreto 2208/97, na escolas técnicas oficiais não incluem a recuperação da escolaridade mas, em vez disso, têm se limitado a introduzir conteúdos e

metodologias que “driblem a baixa escolarização do trabalhador” (LIMA, 1999; MORAES, 1998) ⁶. Tais programas ressentem-se da ausência de um plano de formação continuada, consistindo na organização de cursos isolados, dispersos, de curta duração, dissociados da educação básica, que realizam a requalificação meramente adaptativa dos trabalhadores ao mercado de trabalho. Os programas estão dissociados, inclusive, da proposição de certificação de competências processo que, com todas as suas limitações, poderia contribuir para superar a fragmentação desses cursos através da construção de itinerários de formação para as diferentes ocupações.

É verdade que o PLANFOR desencadeou a realização de grande número de cursos de qualificação profissional no nível nacional, atingindo as regiões mais pobres, como as do NE, estimulou a participação de diferentes sujeitos sociais na realização de ações formativas e favoreceu o aparecimento de alguns projetos especiais de qualidade, que fogem ao formato comum de curso financiado pelo programa. No entanto, avaliações sobre os Planos Estaduais de Qualificação/PEQs realizadas por universidades e promovidos pelas Secretarias Estaduais de Trabalho têm apontado para um quadro preocupante “quanto às reais possibilidades de o PLANFOR atingir as metas a que se propõe” (MORAES & FERRETTI, 1999).

Essas avaliações mostraram haver sérios questionamentos quanto à adequação dos cursos tendo em vista as características da população alvo e as demandas do mercado; problemas na relação de cursos e programas de geração de emprego e renda, na estrutura das instituições contratantes, qualidade dos cursos ofertados, baixo intercâmbio entre as experiências etc. Desencadeou-se um grande debate sobre a natureza do projeto, sobre suas possibilidades de atingir o público alvo, de criar condições efetivas para sua inserção e permanência no mercado de trabalho, de contribuir para a superação dos processos de discriminação social (MORAES & FERRETTI, 1999).

⁶ Como já foi mencionado anteriormente, o programa de educação profissional do governo pretende que as deficiências de escolarização anterior possam ser corrigidas pela formação das chamadas “habilidades básicas”, entendidas como conteúdos veiculados na escola básica fundamental e relacionados à língua portuguesa ou matemática, por exemplo. Entretanto, nos cursos profissionalizantes, tais conteúdos “aplicados”, são reduzidos, pragmaticamente, a mero aprendizado instrumental (MORAES, s/d). Para análise mais ampla das políticas públicas de educação profissional, ver Moraes, CS e Ferretti, C (coords), 1999.

Nesse sentido, setores expressivos de trabalhadores cutistas têm opinado, face à metodologia e resultados do programa, que as modalidades de educação profissional por ele oferecidas configuram-se como paliativo ao desemprego, como proposta assistencialista, um arremedo de política compensatória destinada muito mais a justificar do que a minimizar a exclusão social. Enfim, afirmam a necessidade da implementação de uma política pública de formação/qualificação profissional integrada ao sistema público de emprego, que associe, de fato, seguro desemprego, requalificação e recolocação no mercado de trabalho.

Se até pouco tempo atrás havia polêmica a respeito da política da SEFOR, se era uma política “solta”, independente do MTE ou uma política do MTE, integrada às políticas neoliberais do governo FHC, hoje, as ações implementadas por essa Secretaria são consideradas como integradas ao projeto governamental. Sua atuação na reforma do ensino técnico foi decisiva, tendo participado ao lado do MEC na elaboração da proposta dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Os seus documentos reproduzem a tônica da flexibilização do mercado de trabalho, a lógica da necessidade da permanência no setor informal, encara com naturalidade o desemprego, corteja, namora o tempo todo com a empregabilidade, atribuindo aos trabalhadores a responsabilidade quanto à sua inserção no mercado de trabalho (LOPES NETO, 1998).

Outro problema relevante apontado nessas avaliações consiste na existência de irregularidades no uso dos recursos do FAT. No que se refere ao volume de recursos disponíveis, a parte do FAT disponibilizada para a qualificação dos trabalhadores representa, no conjunto do orçamento deste Fundo, uma participação ainda reduzida, inferior a 4% do total, considerando os dados de 1997 (de aproximadamente 8 bilhões e 780 milhões de reais, 320 milhões são destinados à qualificação) (FIDALGO, 1999). Quanto à aplicação dos recursos destinados ao PLANFOR (que em 1999 sofreu um corte de 50% por conta de um pacote de ajuste fiscal do governo, totalizando 270 milhões, aproximadamente), sabe-se que parcela importante deles está sendo destinada às empresas em processo de reestruturação produtiva que se propõem a realizar cursos de qualificação profissional para seus funcionários, inclusive empresas beneficiadas com subsídios fiscais, como parte dos incentivos oferecidos pelos governos

estaduais⁷. Na maioria das vezes, estas empresas, ao se instalarem, fazem a contratação através de falsas cooperativas ou de outras formas de precarização de trabalho. Na melhor das hipóteses, trata-se de um subsídio com recursos dos trabalhadores, desvirtuando completamente os objetivos do PLANFOR⁸.

Ainda sobre este aspecto, levanta-se mais uma questão fundamental: a não participação dos trabalhadores na definição da aplicação dos recursos, contrariando outra das características que deveria constituir a nova institucionalidade da EP no país, o tripartismo⁹. A 9ª Plenária Nacional da CUT considerou-a uma de suas tarefas prioritárias e deve encaminhar ao governo proposta de criação de um órgão público que articule a gestão de todas as políticas de formação profissional, inclusive dos recursos públicos a ela destinados FAT, Sistema “S”, entre outros.

Para que o novo se institua no sentido da consolidação da cidadania efetiva, faz-se necessário que a exemplo do que já ocorre no nível estadual e municipal com a criação de Comissões Estaduais/Municipais de Emprego seja constituído no nível federal (no âmbito do MTE/SEFOR) um espaço público participativo, onde possam ser decididos, de forma paritária pelos representantes do governo, empresários e trabalhadores, os critérios, normas e procedimentos do repasse de recursos públicos do FAT ao Programa de Qualificação/Requalificação Profissional (MORAES, e FERRETTI, 1999)¹⁰.

Conforme o disposto no Decreto n. 2.208 que reformulou o ensino técnico de nível médio, a certificação de competências exigirá, para sua implementação, que sejam realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida e que sejam ouvidos os setores interessados, trabalhadores e empregadores incluídos. Recentemente, o governo, impulsionado pelo Mercosul, iniciou processo de elaboração de um Projeto Nacional de Certificação Profissional. A SEFOR realizou, com o

⁷ Para essa finalidade, foi previsto no orçamento de 1997 um repasse ao BNDES de 2, 48 bilhões de reais (Fidalgo, 1999).

⁸ CUT Nacional: “Formação Profissional. Intervir nas Políticas Públicas de Educação e Formação Profissional. Ter uma política exemplar”. Tese apresentada no 7. Congresso da CUT, 1999.

⁹ Resolução n. 96 de 18 de outubro de 1995.

¹⁰ Tais propostas constam no Documento Base para Discussão. Seminário Nacional sobre Formação Profissional “Questões Críticas da Educação Brasileira”, realizado em 21 e 22 de novembro de 1996 com a participação das Centrais Sindicais (CUT, CGT e Força Sindical), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra/MST, Conselho de Escolas de Trabalhadores/CET, entidades do movimento popular e ONGs.

apoio da OIT e assessoria do Cinterfor, um Seminário Internacional sobre o tema que resultou na proposta de organização de um Grupo Tripartite constituído por empresários, trabalhadores e governo com o objetivo de elaborar um projeto piloto. Mas, até hoje, a proposta não foi concretizada, quase três anos depois de ser anunciada. A única providência conhecida é o projeto, em andamento, da construção de um “Mapa da Educação Profissional no Brasil”, medida necessária que deverá suprir grave lacuna de informações. A novidade é que o MEC também deu início à formulação de um projeto próprio de certificação por competências, com a participação de representantes dos principais segmentos sociais, das escolas técnicas e da universidade. Entretanto, o processo ainda é bastante inicial.

Um último aspecto a ser considerado, diz respeito à avaliação do PLANFOR. Como a Universidade tem sido a instituição de maior peso no processo avaliativo e, não como executora de projetos de qualificação, como às vezes o discurso oficial faz crer cabe-lhe grande parte da responsabilidade social pela condução futura dessa política pública de qualificação profissional voltada para trabalhadores desempregados e em risco de desemprego e, por tabela, pelo uso dos recursos públicos de educação. Nessa medida, é preciso avaliar com rigor do ponto de vista teórico/metodológico e político a própria avaliação que temos feito ou que temos conseguido realizar. A meu ver, a avaliação hoje apresenta efetividade muito menor do que poderia e deveria ter porque não se define como auditoria, com autoridade para levantar informações sobre a aplicação de recursos pelas instituições, e, ao mesmo tempo, não tem conseguido ser implementada como uma pesquisa/diagnóstico que propicie, através de informações quantitativas e qualitativas, a avaliação e acompanhamento pedagógico dos processos educativos.

ACÇÕES EMPRESARIAIS: O SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL / SENAI ¹¹

No Brasil, no que diz respeito às modalidades de educação para o trabalho não vinculadas aos sistemas públicos de ensino, consolidou-se

¹¹. Esse tópico baseia-se no relatório de pesquisa realizada para a CNM/CUT – UNITRABALHO, *Diagnóstico da Formação Profissional – Ramo Metalúrgico*, 1999. Para maior detalhamento dos dados relativos ao SENAI, consultar Moraes/Ferretti (coord), 1999.

historicamente o monopólio do ensino profissional pelo empresariado. O SENAI, instituição criada há 58 anos atrás, constitui hoje, ao lado do treinamento nas empresas, a principal opção nacional para os trabalhadores jovens e adultos empregados.

O SENAI é financiado com recursos públicos: contribuição parafiscal de 1% sobre o total da folha de pagamento mensal das empresas por lei, vinculadas à instituição. Empresas com mais de 500 empregados recolhem um adicional de 0,2% sobre a folha de pagamentos diretamente ao Departamento Nacional do SENAI. De acordo com dados de 1997, as empresas contribuintes do SENAI totalizam, em todo o Brasil, 359.446 estabelecimentos. Só no Estado de São Paulo, estão localizados 91.953 empresas contribuintes que empregavam na ocasião 2.591.800 trabalhadores, aproximadamente 50% do total da força de trabalho empregada no setor industrial do país (Relatório do Sistema SENAI, 1997).

O total de recursos públicos disponíveis ao “Sistema S” (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT), incluindo as entidades “sociais”(SESI, SESC ...), foram, em 1998, R\$ 4.350.000.000, 00, quase doze vezes os recursos destinados ao PLANFOR, que, como vimos, alcançaram nesse mesmo ano, o total de R\$397.000.000,00. O SENAI, no mesmo período, recebeu aproximadamente R\$ 1. 300.000.000, 00.

Embora mantido com recursos públicos, sua gestão é de natureza privada. Apenas as federações e confederações empresariais têm ingerência efetiva na definição de suas políticas de formação e em sua gestão administrativa.

Nos últimos anos, preocupada com os novos padrões de competitividade e as mudanças nos processos produtivos e nas formas de organização do trabalho, criticada pelos organismos internacionais e seus consultores brasileiros como “envelhecida” e desatualizada face às “novas condições do mercado”, a instituição desenvolve um processo de reestruturação do Sistema SENAI e de reformulação do seu modelo de formação profissional. A reforma baseou-se em dados de pesquisas abrangentes sobre o mercado de trabalho, realizada por Departamentos Regionais como o de São Paulo e Rio de Janeiro, além de ampla consulta interna e externa, que incluiu seus dirigentes e técnicos, empresários, representantes do governo, das organizações de trabalhadores, da universidade, ex-alunos e agências financiadoras de formação profissional. Os resultados dessa sondagem subsidiaram a elaboração de um plano de reforma que começou a ser implementado em 1996.

No amplo espectro da reforma empreendida, interessa particularmente aos nossos objetivos analisar o novo modelo de formação profissional do SENAI. Segundo a agência, o novo sistema visa, basicamente, articular as ações de formação já realizadas em uma nova dinâmica e numa nova estrutura curricular. A nova dinâmica deverá estar baseada em três aspectos considerados inovadores e que visam, em conjunto, uma economia de tempo na formação profissional: o aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos; certificação de competências e modularização das programações¹².

Quanto às metodologias/currículos de educação profissional, considerou-se fundamental “deixar de agir com visão de tarefa e atuar/agir com visão de processo”, desenvolvendo currículos modularizados que viabilizassem “entradas e saídas entre escola/mercado, itinerários individualizados e atendimento a toda uma família ocupacional” (CNI/SENAI/CIET, 1996). “Em sintonia com as recomendações de consultores do BIRD e BID, enfatiza-se a necessidade de mudança naquela que seria a mais importante metodologia da instituição – as séries metódicas (SMOs)”.

Conforme os Relatórios do SENAI,

“atualizadas e revistas, as séries metódicas ocupacionais constituir-se-iam em recurso de grande significação para a formação profissional, notadamente na formação de trabalhadores dotados de habilidades de manipulação de máquinas e ferramentas. Atualizadas, portanto, com base em novos estudos ocupacionais, seriam reeditadas mediante a utilização de novos recursos didáticos” (CNI/SENAI/CIET - 1996).

Com o objetivo de “elevar a competência técnica dos seus recursos humanos e a capacidade de assimilar e difundir novas tecnologias”, o SENAI tem ampliado as parcerias no plano internacional. Essas parcerias, estabelecidas por cooperação entre governos, envolvem, entre outros, países como Alemanha, Canadá, França, Espanha, Israel, Japão, Portugal, Suécia e Suíça (SENAI-SP, 1996). Na França, as relações com a *Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes AFPA*, do Ministério do Trabalho, Emprego e Formação Profissional, o principal Instituto de Formação daquele país, propiciaram o aprendizado da organização de cursos modularizados com vistas à construção de itinerários formativos. Outro desses programas, destinado prioritariamente aos

¹² Revisão do Modelo de Educação Profissional do SENAI – SP. Versão preliminar. SENAI/SP, 1997.

docentes de formação especial, consiste na disseminação do *Modelo Petra* de formação profissional. Trata-se, segundo Relatório do SENAI, de um projeto estratégico do Departamento Nacional, de âmbito regional (sudeste), que tem como objetivo “aperfeiçoar o modelo de formação profissional da instituição, proporcionando aos alunos, além da qualificação técnica, o domínio de determinadas qualificações chaves, necessárias para os desafios do mundo do trabalho”.

A partir dos resultados da pesquisa/diagnóstico sobre o mercado de trabalho, o SENAI-SP elaborou o projeto de organização do Sistema de Formação Profissional. A construção dos novos perfis profissionais e a revisão dos cursos e currículos foi acompanhada da revisão do referencial teórico: redefiniu-se o conceito tradicional de formação profissional, revisou-se noções como ocupação, qualificação e competência, ao mesmo tempo que introduziu-se o uso de novas expressões para designar as novas relações de trabalho, tais como empregabilidade e trabalhabilidade.

Na nova abordagem, educação/formação profissional é vista como o instrumento de construção da empregabilidade, da conformação das competências. Em outras palavras, em um mercado onde a ênfase é dada à redução dos custos do capital e se flexibilizam as relações de trabalho, a orientação é a de se construir um modelo aberto, não direcionado apenas para o emprego. O novo conceito de ocupação passa a ser entendido como “um conjunto de competências comuns mobilizadas no desempenho de atividades para a elaboração de um produto ou serviço” (SENAI/SP, 1996).

A conformação das famílias ocupacionais pressupõe, por sua vez, clara definição do que seja competência, uma vez que a relação entre o sistema produtivo e o sistema formativo deve se dar via modelo de competência.

O debate sobre a objetivação das competências não é meramente semântico, mas se inscreve no campo mais vasto das medidas econômicas e políticas implementadas nos últimos 20 anos pelos países capitalistas centrais. Oriunda do discurso empresarial, a noção de competência ainda é imprecisa e assume significados diversos e até contraditórios na literatura e nos documentos governamentais e empresariais dos diferentes países. Entretanto, tais definições apresentam em comum o fato de não incluírem a idéia de relação social que está presente no conceito de qualificação. Há alguns anos atrás, falava-se em qualificação e esta noção se relacionava àquela de negociação social, de convenção coletiva de trabalho. Agora fala-se de competência e se considera o indivíduo no trabalho. A tendência é

atribuir-lhe o sentido de *performance individual*, o que indica um descolamento importante em direção à individualização crescente da apreciação dos assalariados.

O SENAI não ignora a polêmica conceitual e recentemente o modelo inglês de certificação de competências tem atraído a atenção da instituição. A parceria, estabelecida com o *British International Training* (BIT), intermediada pelo Conselho Britânico, tem como principal objetivo “dotar o SENAI-SP de condições metodológicas e técnicas para implantar o seu sistema institucional na área de certificação profissional e ser um polo difusor e multiplicador da concepção do modelo”. Inclusive, “a instituição poderá colaborar com o Ministério da Educação, tanto na implantação do Sistema Nacional de Certificação quanto na definição da forma como esse sistema pode se articular com os países membros do Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai)”. O projeto piloto em desenvolvimento priorizou a área de Telecomunicações¹³.

Não deixa de despertar interesse essa recente opção do SENAI em se aproximar do sistema inglês de formação profissional, na medida em que a adoção do modelo da competência na Inglaterra significou a passagem de um sistema paritário a um regime neoliberal, a extinção do modelo fundado sobre a *negociação social*, isto é, de todas as instâncias públicas de participação social destinadas à definição das políticas de educação e qualificação profissional, o fim dos acordos entre empregadores e empregados em matéria de aprendizagem. Em seu lugar, foram construídos quadros regulamentares nacionais em termos de certificação, com o predomínio de empregadores no processo de validação das competências (RAINBIRD, 1995).

Nesse modelo de certificação por competências, ao contrário de outros sistemas de qualificação, o processo de aprendizagem não é considerado como central e seu conteúdo não é precisado. Leva-se em conta a capacidade de realizar uma tarefa conforme a norma. A experiência profissional pode ser igualmente avaliada e contribuir para validar unidades de competência, isto que é designado como “validar saberes adquiridos”. Em outros termos, tal como é proposto pelo SENAI aqui no Brasil, a competência pode ser validada na ausência de toda ação formativa ou de escolaridade. Na Inglaterra, há ainda o agravante de não existir exames escritos e de estar delegada às hierarquias empresarias a atribuição de

¹³ SENAI: *Relatório SENAI SP - 1998*.

avaliar, além do “caráter extremamente inferior do primeiro nível de competências certificado pelo sistema *National Council for Vocational Qualifications NVQ*, sem equivalente em outros países da Europa” (RAINBIRD, 1995).

É fácil concluir que essa incorporação de modelos não pode ignorar as especificidades da sociedade brasileira, cuja dramaticidade em termos do alcance ou qualidade das políticas sociais, da inexistência de relações democráticas de trabalho e de negociações coletivas entre patrões e empregados nos diferentes setores econômicos e categorias de trabalhadores produziu, no caso da educação, altos índices de analfabetismo e de baixa escolaridade, além de um sistema previdenciário incapaz, entre outras coisas, de viabilizar o seguro desemprego tanto aos trabalhadores desempregados de mais longa duração¹⁴, como para jovens com problemas de inserção profissional.

A adoção acrítica de modelos de certificação por competências pode introduzir sérios riscos para o recém-iniciado processo de construção do novo sistema de certificação no país, como o alijamento dos trabalhadores e a manutenção da prevalência do poder patronal nas decisões. Nesse caso, o sistema não estará voltado para as necessidades do conjunto da economia em matéria de qualificação, mas centrado sobre demandas pontuais do mercado, ou mais exatamente, das grandes empresas, reforçando o processo de segmentação do mercado-de-trabalho que só permite o acesso à formação a certos trabalhadores assalariados. E, mesmo para esses, a possibilidade e qualidade da formação, capaz de viabilizar a construção de sua polivalência/competência, permanece no âmbito do poder de decisão da gestão empresarial e da sua disposição em transformar, de fato, os processos produtivos em *organizações qualificantes*. Por sua vez, a organização dos conteúdos curriculares em módulos certificáveis, além dos aspectos críticos já mencionados, pode originar um mercado “lucrativo” de certificações pela iniciativa privada, de consequências previsíveis.

De qualquer maneira, independente da terminologia a ser utilizada competências ou qualificação o que importa politicamente é atribuir-lhes um conteúdo que responda às necessidades/interesses dos trabalhadores. Nessa perspectiva, enquanto expressão de uma relação social, a qualificação ou as competências devem ser frutos da negociação coletiva. Acordos coletivos

¹⁴ .O seguro desemprego, além da baixa remuneração, tem vigência curta e atende apenas os empregados com relações formais de trabalho (aproximadamente 40% da PEA).

devem normatizar a classificação profissional, os níveis de competências, o processo de certificação e validação das competências, sua relação com os critérios de inserção, promoção/mobilidade profissional.

Isto supõe, por sua vez, a existência no país de instituições públicas, geridas com a participação dos trabalhadores, que atuem como observatórios permanentes de situações de emprego e da formação, de forma a subsidiar a atuação das comissões paritárias setoriais, subsidiar escolas públicas e privadas de ensino profissional, e a elaboração de políticas públicas.

Para finalizar, gostaria de levantar algumas críticas ao novo modelo de formação profissional do SENAI:

Educação Geral x Educação Profissional/Técnica: de acordo com seu novo modelo de formação profissional, o SENAI propõe diminuir e até desativar os cursos que realizam ensino com equivalência, isto é, aquele tipo de aprendizagem em que o aluno realiza, em tempo integral, as quatro últimas séries do ensino fundamental mais a parte profissionalizante, de forma conjunta. No caso do ensino técnico de nível médio, conforme o disposto pela nova legislação (inspirada no próprio modelo SENAI), generalizam-se os cursos modularizados, após o ensino regular médio, instituindo a separação entre a formação geral e técnica. Três problemas se colocam, então:

1) novo modelo reforça a continuidade da antinomia formação geral/formação profissional, a existência de redes diversificadas educação geral e profissionalizante, além de desconsiderar a educação básica como parte essencial da educação técnica, “o que enfraquece a idéia-força de superação da crise educacional brasileira”¹⁵.

2) de acordo com o SENAI, o novos conteúdos curriculares têm por objetivo formar não só o aluno polivalente capaz de exercer várias funções no processo produtivo, mas que possua, também, características politécnicas, ou seja, com formação em mais de uma profissão. A vinculação entre eletrônica e eletricidade constitui uma das iniciativas citadas no sentido da diversificação profissional. Entretanto, como considera justamente estudo do DIEESE (1997), essas ações estão longe de reverter a fragmentação das profissões, típica do paradigma taylorista/fordista. A montagem dos itinerários ocupacionais, ao procurar atender as demandas pontuais das empresas, pode levar a formações adaptativas/instrumentais às mudanças, à perda da unidade teórica nas áreas de conhecimento,

¹⁵. Salm, Cláudio e Fogaça, Azuete, 1995.

indispensável à formação do trabalhador polivalente e flexível. Além disso, entre 1995 e 1998, houve elevação do número de matrículas no SENAI (quase 30%), mas os dados mostram que cursos de maior duração como os de aperfeiçoamento e especialização foram substituídos por cursos de curta duração.

3) ao elevar o grau de exigência de escolaridade para o ingresso nos cursos, a instituição está excluindo de sua clientela parcelas substantivas da população, dada a baixa escolaridade média da população brasileira. Mesmo que as matrículas nos "Treinamentos para a Comunidade" tenham aumentado, esses cursos inscrevem-se em sua maioria no PLANFOR Plano Nacional de Formação/MTE, o que significa que seu formato - tal como está ali definido exclui a interação com a educação básica fundamental, referendando a exclusão daqueles milhares de trabalhadores que não tiveram a possibilidade de se escolarizar na idade própria.

A oferta do SENAI é dirigida a trabalhadores empregados. É opção política da instituição não atender o desempregado. No caso dos cursos de reconversão ou requalificação profissional, as pesquisas realizadas pela instituição indicam que representaram, no período 95/96, apenas 8% das matrículas do SENAI; que a principal via de reconversão foi o reemprego no setor formal, cujo maior demandante é o governo que financia os cursos a serem implementados¹⁶. Além disso, os estudos também mostram que esses cursos são de curta duração, além de não possuírem um perfil específico próprio.

O SENAI dirige-se ao mercado-formal de trabalho e atende fundamentalmente às grandes empresas. Isto significa que grande parcela da população empregada nas pequenas e médias empresas, assim como os trabalhadores autônomos estão excluídos dos cursos oferecidos pela instituição. De acordo com sua nova estratégia de funcionamento, o SENAI dispõe-se a ampliar seu atendimento às pequenas e médias empresas, através da realização de cursos e consultorias técnicas. No entanto, visando a auto-sustentação, esses serviços deverão ser pagos, assim como os cursos destinados a trabalhadores não indicados por empresas o que constitui outra forma de seletividade econômica. Pode-se indagar, também, se a pretensão de cobrança de cursos não consiste em abuso, eticamente contestável, uma

¹⁶ . Pesquisa: Levantamento das Atividades de Reconversão Profissional do SENAI. CIET/CNI/SENAI-DN, 1997.

vez que essa instituição, embora de gestão privada, vive de recursos públicos.

A clientela do SENAI é majoritariamente do sexo masculino. Tal informação não chega a surpreender uma vez que é na indústria, entre os grandes setores da economia, onde as mulheres estão em menor número. Segundo pesquisa do DIEESE, das 29.820.663 mulheres que estavam no mercado de trabalho no Brasil, em 1997, oito milhões localizavam-se na prestação de serviços, seis milhões na agricultura, 4,5 milhões nas atividades sociais, 3,5 milhões no comércio e apenas 2,5 milhões trabalhavam na indústria. A participação feminina é numericamente insignificante no setor metalmeccânico, onde o domínio da tecnologia e das máquinas é considerado como “habilidade masculina”. Portanto, a pequena presença de mulheres nos cursos do SENAI manifestam a situação das indústrias. De qualquer maneira, os dados indicam que a qualificação profissional está sendo direcionada de forma gritante para um desenvolvimento desigual entre gêneros no mercado de trabalho (DIEESE, 1997).

Em síntese, concordando com as projeções realizadas pelo próprio Sistema SENAI, pode-se afirmar que, frente às demandas intensas e diversificadas de formação profissional, institucionaliza-se hoje o dualismo na organização de sua oferta: de um lado, a formação “de ponta” para segmentos industriais competitivos, realizada pelo SENAI e pelas próprias empresas (e suas respectivas parcerias), de outro, um simulacro de formação compensatória para os demais, financiada pelo Estado, com os recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT). É importante enfatizar que essas políticas públicas de formação profissional, na medida em que desconsideram a possibilidade da recuperação da escolaridade da população brasileira, não promovem a inclusão e contribuem muito mais para justificar a exclusão desses segmentos sociais (MORAES, 1998).

ATAÇÕES DO MOVIMENTO SINDICAL

No que concerne aos trabalhadores, é importante considerar que pela primeira vez na história do país o movimento sindical tem acesso a recursos públicos, o que lhe tem propiciado desenvolver e gerir programas de educação. É verdade também que, pela primeira vez, os trabalhadores são

chamados a participar de espaços públicos para definição de políticas públicas de educação. Não se pode negar que tanto o MEC como o MTE têm procurado elaborar suas políticas com a participação de representantes das centrais sindicais.

O acesso aos recursos do FAT tem promovido o desenvolvimento, no movimento popular em geral e no movimento sindical, de alguns programas que apresentam caráter inovador, que vêm de encontro às necessidades da população empregada e desempregada. É o caso do Programa Integrar (São Paulo), realizado pela CNM/CUT com a assessoria de professores da PUC-SP. O Programa apresenta várias características inovadoras, em particular, sua proposta pedagógica, elaborada com a contribuição da Professora Maria Nilde Mascelani. Destinado à educação de adultos e voltado, inicialmente, para metalúrgicos desempregados, surge com a preocupação de recuperar a escolaridade desses trabalhadores, na perspectiva de uma formação cidadã. A metodologia de ensino desenvolvida entende o aluno como sujeito de sua própria formação, e procura viabilizar a apropriação do conhecimento teórico, historicamente acumulado, a partir do saber construído pelos trabalhadores em suas trajetórias profissionais. O Programa inovou, também, ao optar pela realização de uma proposta educativa capaz de tensionar o governo e servir de referência ao desenvolvimento de políticas públicas no campo da educação/formação profissional.

Ao mesmo tempo, a disponibilidade de recursos tem provocado a elaboração de elevado número de projetos pelas Centrais e pelos sindicatos cuja qualidade e pertinência social podem ser questionados. Não me refiro à Força Sindical, cujas práticas políticas de caráter duvidoso são conhecidas de todos. Refiro-me à CUT e aos sindicatos cutistas.

No caso do Projeto Integrar, há indicações de que se expandiu, sendo desenvolvido em outros estados, além de ter sido ampliado, com a organização do Integrar de nível médio e superior. Coloca-se aqui a questão que surge no âmbito do próprio movimento sindical quanto à pertinência e âmbito de sua expansão, uma vez que, como o próprio programa defende, a educação escolar é de responsabilidade do Estado.

Torna-se necessário, portanto, mensurar adequadamente o crescimento do programa para que ele não se transforme em uma imensa estrutura incapaz de viabilizar os objetivos a que se propôs, inclusive o de assegurar o alto nível de qualidade dos cursos, contrariando posições que a CUT tem defendido no sentido de estabelecer, no desenvolvimento dos processos educativos, uma relação prioritária com o sistema público de ensino, de

maneira a poder usufruir seus recursos pedagógicos e infraestrutura física e, ao mesmo tempo, garantir a difusão da concepção educacional dos trabalhadores e sua intervenção na política pública de educação e formação profissional.

Há uma experiência em andamento hoje, que, apesar de pequena e atingir poucos alunos, pode ser considerada referência. O programa, realizado com recursos do FAT, associa recuperação de escolaridade com formação profissional. Desenvolvido junto ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (instituição receptora dos recursos do FAT) e com a coordenação pedagógica de uma entidade do movimento popular, o Centro de Educação, Estudos e Pesquisa/ CEEP, o programa conta com a participação de vários sindicatos paulistas/ cutistas de São Paulo e interior como metalúrgicos de Limeira e Rio Claro, sapateiros de Franca, químicos de Osasco, vidreiros, marceneiros, radialistas e trabalhadores de transportes, trabalhadores de creches/instituições de atendimento a crianças e adolescentes (FEBEM), todos de São Paulo, além da Pastoral Operária e uma entidade comunitária, a São Paulo Apóstolo. A proposta pedagógica é semelhante ao Integrar, e a profa. Maria Nilde também orientou a capacitação dos professores do projeto até sua morte. No entanto, há algumas diferenças fundamentais: o projeto é realizado com a rede pública, usufrui de sua infraestrutura e, por isso, apresenta custos bastante reduzidos; os sindicalistas participam efetivamente do desenvolvimento da proposta pedagógica, dos estudos do meio e de reuniões conjuntas com professores e coordenação pedagógica (realizada pela prof. Cecília Guaraná e Nídea Pantuska/ da FEUSP). A metodologia do ensino pressupõe a construção do material didático, no decorrer do curso, por professores e alunos. Além disso, o programa procurou desenvolver uma metodologia para construção de perfis ocupacionais e de itinerários formativos, a partir da análise das demandas do mercado, administração pública e expectativas dos alunos e sindicalistas. Como alguns dos sindicalistas têm insistido, os trabalhadores devem desenvolver uma política de educação/formação profissional que saia da lógica dominante de eleger o mercado como foco: "Uma coisa é levar em conta o mercado e a capacitação necessária para existir nele; outra é ter o mercado como *fim* das políticas públicas de educação" (LOPES NETO, 1998). O programa organizou um Seminário Internacional, com a participação de instituições que desenvolvem ações educativas geridas por trabalhadores, de diferentes países da Europa e ALC. Os alunos e professores do curso de suplência participaram. Foi constituída uma Rede de

Intercâmbio para viabilizar trocas de experiências e realização de atividades conjuntas. Essa é uma experiência que deverá, a certo momento terminar, para continuar existindo na rede pública. É essa a expectativa.

No caso da participação dos trabalhadores da definição de políticas de educação e formação, essa participação tem estado restrita a comparecimentos a seminários e reuniões que, longe de serem deliberativos, tornam-se uma forma de legitimação de decisões oficiais, de políticas já definidas. A participação efetiva dos trabalhadores pressupõe o exercício da liberdade sindical, a organização nos locais de trabalho e de comissões paritárias setoriais com atribuições claramente definidas nos processos de negociação coletiva. Pressupõe, também, a criação de espaços institucionais públicos que viabilizem a intervenção dos trabalhadores no processo de reconhecimento e construção social das qualificações ou certificação de competências. É dessa maneira que os trabalhadores poderão intervir de forma organizada nos rumos da reestruturação produtiva, saber prever e se antecipar às mudanças no processo de trabalho, negociar a reclassificação dos cargos e funções e, portanto, dos níveis salariais e, ao mesmo tempo, propor e gerir políticas de educação/formação profissional. Nessa direção, a gestão pública do Sistema "S" e dos recursos públicos destinados à educação é outro imperativo social.

Enfim, a luta contra o neoliberalismo, contra a modernização conservadora implica estrategicamente a ressignificação do público, a publicização do espaço público, a existência de transparência nas políticas públicas, a participação dos coletivos sociais na sua definição, a gestão pública dos fundos públicos, de modo a empreender uma forma de regulação democrática, negociada, pela qual os interesses econômicos e os direitos sociais possam ser arbitrados em seu princípio público¹⁷.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLUZZO, L. G. Globalização, Estado e capital financeiro. In: CARRION, R., VIZENTINI, P. (Orgs.) *Globalização, neoliberalismo, privatizações*. Quem decide este jogo? Porto Alegre: Editora da Universidade-UFRS/Prefeitura de Porto Alegre e CEDESP/RS, 1997.
- BOURDIEU; WACQUANT. A Nova Bíblia de Tio Sam. In: *Jornal Em Tempo*, n. 316, junho (Traduzido do *Le Monde Diplomatique* por Teresa Van Acker). São Paulo, 2000.

¹⁷. A esse respeito, consultar Paioli (1999).

- BRASIL. MIC/MEC/MCT/MTb. *Questões críticas da educação brasileira*. Brasília, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação, BRASIL. Ministério do Trabalho. *Reforma do ensino técnico*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério do Trabalho/SEFOR. *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília, 1995.
- CASASSUS, J. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos o realidades? In: COSTA, V. (org.). *Descentralização da Educação*. Novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP/Cortez, 1999.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social*. Uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTRO, C. M. e CARNOY, M. (orgs) *Como anda a reforma da educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- CASTRO, Cláudio Moura. *Estrategias de Capacitación para el BID*, Banco Interamericano de Desarrollo), Unidad de Educación, Departamento de Desarrollo Sustentable. XXXIV Reunión de la Comisión Técnica, Montevideo, 08 a 10 abril (Documentos de Referencia/2). 1999.
- CEPAL. *Capacitación en América Latina: algunos desarrollos recientes, comparaciones internacionales y sugerencias de política*. Santiago de Chile, 1994 (mimeo)
- CEPAL, UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL/UNESCO, 1992.
- CORAGGIO, J. L.. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: HADDAD, S., TOMMASI, L. e WARDE, M. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC/ Ação Educativa, 1996.
- _____. *Desenvolvimento Humano e Educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.
- COSTA, M. da. A Educação em Tempos de Conservadorismo. In: GENTILLI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CNI/SENAI/CIET *Problemas e Soluções. Resultados da XXXIX Reunião Nacional de Diretores do SENAI*, 1996.
- DIEESE. *Qualificação, formação e emprego em Santa Catarina*. Estudo Regional DIEESE, n.2, dezembro, 1997.
- FERNANDES, L. As armadilhas da Globalização. In: CARRION, R., VIZENTINI, P. (Orgs.) *Globalização, neoliberalismo, privatizações*. Quem decide este jogo?. Porto Alegre: Editora da Universidade-UFRS/Prefeitura de Porto Alegre e CEDESP/RS, 1997.
- FERRETTI, C. (1999). *Comentários sobre o Documento Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE*. São Paulo, 1999. (mimeo).
- FIDALGO, F. *A Formação Profissional Negociada: França e Brasil, Anos 90*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação. Reflexões sobre o Caso Brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez Ed. e Autores Associados, 1984.

- _____. (1999). Prefácio. In: AUED, Bernadete W. (org.). *Educação para o (de)semprego*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- KERN, H. SCHUMANN. Cambio técnico y trabajo industrial, com polarización tendencial de las capacidades medias. In : LABARCA, G. *Economía política de la educación* México: Nueva Imagen, 1980.
- LAUTIER, B., TORTAJADA, R. *École, force de travail et salariat*, OUG - Maspéro, Grenoble, 1978.
- LEITE, Elenice (1999). O desfile dos atores no enredo da nova institucionalidade da educação profissional no Brasil: um samba articulado? In: *Oficina de Trabalho: História, concepção e metodologia de Centros Públicos de Educação Profissional*. SEFOR – MTE e UNESCO. Belo Horizonte, 1999.(mimeo).
- LIMA, Antonio B. Rumo ao sindicato cidadão. Qualificação Profissional e Políticas Públicas em Tempos de Reestruturação Produtiva. *Texto em discussão*. Salvador, 1999. (mimeo).
- LOPES NETO, S. Programas e políticas sindicais de formação profissional. In: *Seminário Nacional "Programas e políticas sindicais de formação profissional: avaliação e perspectivas"*, CNM/CUT. Apoio OIT, 1998. (mimeo).
- MÉHAUT, P. Les principaux objets et approches de recherche. In: TANGUY, L. *L'introuvable relation formation/emploi*. Un état de recherches en France. Paris : La Documentation Française, 1986.
- MORAES, Carmen Sylvia V. Ensino Médio e Qualificação Profissional: uma perspectiva histórica. In: BRUNO, Lúcia (org.). *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996.
- _____. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional. *Trabalho e Educação*, Revista do NETE (Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação), FaE/UFMG, jan/jul. (n. 3), 1998.
- _____. Introdução: A relação trabalho-educação e o "novo conceito de produção": algumas considerações iniciais. In: MORAES, CS e FERRETTI, Celso (coords.). *Diagnóstico da Formação Profissional*. Ramo Metalúrgico. São Paulo: CNM/CUT, Rede Uniraballo, Archip Ed, 1999.
- _____ e FERRETTI, Celso (coords.). *Diagnóstico da Formação Profissional*. Ramo Metalúrgico. São Paulo: CNM/CUT, Rede Uniraballo, Archip Ed, 1999.
- OLIVEIRA, F. Privatização do Público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA F. e PAOLI, M.C. (orgs.) *Os sentidos da democracia*. Políticas do dissenso e hegemonia global. São Paulo: FAPESP/Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, João Batista de. Novos Rumos da Formação Profissional In: *Seminário Internacional FIEMG*. Anais..., 1995.
- PACTI/MCT. Edição do WorkShop Inter-relação entre Tecnologia, Emprego e Educação no Âmbito Nacional e Regional, São Paulo, 1999.
- PAIOLI, Maria Célia. Apresentação e Introdução. In: OLIVEIRA F. e PAOLI, M.C. (orgs.) *Os sentidos da democracia*. Políticas do dissenso e hegemonia global. São Paulo: FAPESP/Vozes, 1999.
- PAIVA, V. e WARDE, M. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. In: *Revista Educação e Sociedade*, ano XIV, n. 44. Campinas: Papyrus, 1993.

- POCHMANN, M. A mundialização das economias e os desafios dos sindicatos. In: CARRION, R., VIZENTINI, P. (Orgs.) *Globalização, neoliberalismo, privatizações*. Quem decide este jogo?. Porto Alegre: Editora da Universidade-UFRS/Prefeitura de Porto Alegre e CEDESP/RS, 1997.
- RAINBIRD, H. La construction sociale de la qualification. In: JOBERT, A, MARRY, C., TANGUY, L. *Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin Éditeur, 1995.
- SALM, Cláudio, FOGAÇA, Azuete. *Questões Críticas da Educação Brasileira. Consolidação de Propostas e Subsídios para Ações nas Áreas da Tecnologia e da Qualidade*. MCTI/PACTI – Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria MICT/PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade, 1995.
- _____. Tecnologia, emprego e qualificação: lições do século XIX. In: DIEESE (org.). *Emprego e desenvolvimento tecnológico: Brasil e contexto internacional*. São Paulo: CNPq/MTE/ FAT/ CESIT-UNICAMP, 1998.
- SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. RJ: Zahar, 1962.
- SENAI – SP. *Relatório SENAI SP - 1996*. São Paulo: FIESP/CIESP/SESI/SENAI, 1996.
- SINGH, A. Transformación económica mundial, calificaciones profesionales y competitividad. *Revista Internacional del Trabajo*, v.113, n.2, p.189-208, 1994.
- SOARES, M.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: HADDAD, S., TOMMASI, L. e WARDE, M. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC/ Ação Educativa, 1996.
- TANGUY, L. *Genèse d'un espace d'activités sociales, la formation professionnelle continue*. Conseil Scientifique de l'Université Paris X Nanterre/Ministère de l'Éducation Nationale, Paris, 1998.
- TIRAMONTI, Guillermina. O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. In: *Cadernos de Pesquisa*. No. 100. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.
- TOMMASI, L., Warde, M., HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC/ Ação Educativa, 1996.
- TORRES, Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica/ As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, S., TOMMASI, L. e WARDE, M. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC/ Ação Educativa., 1996.
- TORRES, Carlos A. Estado, Privatização e Política Educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- ZIBAS, Dagmar. Escola Pública Versus Escola Privada: O fim da história? In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. No.100, 1997.