

A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES E A UTOPIA DA PLENA FORMAÇÃO HUMANA¹

Marise Ramos²

O desenvolvimento histórico da sociedade se dá num movimento contraditório entre forças e relações de produção, que leva à contradição entre as classes sociais. Portanto, a formação social implica a luta entre ideologias, determinada por relações e interesses econômicos. Nesse campo, a educação dos trabalhadores, na sua dimensão geral de socialização e reprodução cultural, e na sua dimensão específica, de preparação para o exercício da vida produtiva, está no plano da disputa hegemônica entre as classes trabalhadoras e empresariais. O embate em torno das políticas educacionais é a expressão material dessa disputa que envolve sociedade civil e sociedade política.

Enquanto insistimos que a luta de classes compõe a própria estrutura do capital como uma relação social, as ideologias contemporâneas buscam nos convencer de que existe um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Por essa perspectiva, a luta de classes é substituída por relações competitivas definidas pelas capacidades e pelos méritos individuais. As possibilidades de integração social são dadas pelo desenvolvimento e aproveitamento adequado das competências individuais, num contexto de flexibilização das relações de trabalho internas e externas às organizações produtivas. Essa flexibilidade econômica vem acompanhada da estetização da política e da psicologização das questões sociais.

Em contraponto a essa ideologia, discutiremos em que medida a educação dos trabalhadores pode se aproximar da plena formação humana. Enfocando esse desafio frente às tendências que têm tomado as políticas de educação dos trabalhadores na atualidade, apoiadas sobre a noção de competência como aspecto de diferenciação e de adaptação dos indivíduos, localizaremos essa discussão de forma específica, definindo alguns conceitos, apontando alguns riscos e demonstrando o limite desse ideário na perspectiva da formação humana.

Por outro lado, não negaremos que a possibilidade de os trabalhadores tornarem-se dirigentes exige o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, que materializam-se em competências reais. Mas como uma noção polissêmica e eivada de contradição, discutiremos que seu significado é, no limite, definido pela referência que a sustenta: o ser humano ou o mercado.

¹ Texto produzido para a Secretaria Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores, tendo como base a obra da mesma autora: *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação*. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

² Doutora em Educação pela UFF; Vice-Diretora de Ensino e Informação da EPSJV/FIOCRUZ e professora-adjunta da Faculdade de Educação da UERJ.

1 – A formação humana como “a medida de todas as coisas”³.

Nós, homens e mulheres, constituímos a espécie humana e nos configuramos, em nossa própria natureza e por determinações históricas, como sujeitos individuais e sociais. Como espécie humana, somos seres biológicos cuja especificidade é dada pelo que Marx diria distinguir o mais medíocre dos arquitetos da mais primorosa abelha: a capacidade de pensar e projetar nossas obras. Como sujeitos individuais e sociais, somos indivíduos que, em nossa particularidade, reunimos em nós “o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para [nós], (...) como uma totalidade de exteriorização de vida humana” (Marx, 1978, p. 10).

Portanto, o *ser humano* não se constitui isoladamente como espécie, mas sim como *ser* que reúne em si uma individualidade e uma generalidade. A produção de sua própria existência se faz pelas relações com a natureza e com outros homens e mulheres, mediada pelo trabalho, constituindo relações econômicas e sociais. Por meio dessas relações, a individualidade isolada amplia-se para uma individualidade socialmente constituída, de modo que as subjetividades individuais – aquilo que se constitui como características próprias de cada indivíduo – constroem-se no âmbito de subjetividades sociais, como características humanas socialmente e historicamente determinadas. Esse é o processo de *formação humana*.

Vê-se, assim, que o trabalho é uma mediação ontológica⁴ na produção da existência humana, que se manifesta com especificidades ao longo da história. Como diz Frigotto (2002, p. 5), compreender a historicidade do trabalho é compreender como os seres humanos “significaram e valoraram as atividades de produção e reprodução de sua vida material e simbólica/intelectual ou espiritual”.

Conforme explica ele, na transição dos modos de produção pré-capitalista, sobretudo o feudal, para o especificamente capitalista, o trabalho se ressignificou de sua conotação negativa de *tripalium* (castigo) para uma conotação positiva de *labor*⁵. Se, por um lado, essa “conotação positiva” liberou o homem de determinadas relações de produção, o trabalho como força produtiva sob o modo de produção capitalista transformou-se em mercadoria, adquirindo a forma específica de trabalho assalariado. Sob a égide de uma suposta liberdade de compra e venda da força de trabalho, as relações econômico-sociais passaram a se orientar pelo objetivo de extrair do trabalhador o máximo de trabalho não pago, seja na forma da mais valia absoluta (pela extensão da jornada de trabalho), relativa (pela intensificação da jornada de trabalho) ou por uma combinação de ambas (ibid., p. 5).

Sob esse modo de produção, as subjetividades humanas, individual e social, foram subjugadas à lógica da propriedade privada. Os sentidos humanos ficaram atrelados à posse dos objetos como capital – valorizáveis e geradores de lucro – ou às possibilidades concretas de subsistência. Igualmente, as potencialidades humanas –

³ Apropriamo-nos, aqui, do alerta que fazem Frigotto e Ciavatta (2002, mimeo), de que as mudanças econômico-sociais contemporâneas, mais do que nunca, tomam o mercado como o parâmetro de tudo, dissolvendo a milenar sentença de Protágoras de que o ser humano é “a medida de todas as coisas” (p. 4). Cabe-nos tentar reavivar esse princípio na teimosia de nossa militância.

⁴ Ontológico refere-se ao que é inerente aos seres em geral, independentemente do modo pelo qual se manifesta.

⁵ Sobre isso o autor nos indica a leitura de Nosella (1987).

físicas, intelectuais e emocionais – foram alienadas do homem e apropriadas pela classe capitalista como mercadoria força de trabalho.

Dessa forma, os processos sociais de formação humana passaram a se configurar pela relação dialética entre a subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção. Isso quer dizer que sob o modo de produção capitalista estão em jogo tanto as forças subjetivas do indivíduo – potencialmente capazes de produzir sua própria existência – quanto as forças objetivas estranhas a ele, forças essas determinadas pelo movimento constante de valorização do capital, que promove a separação entre o indivíduo e o produto de seu trabalho. De forma simples, o fundamento dessa dialética é o seguinte: o homem se *forma* para ele ou para o capital. Enquanto se *forma* para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e ele não se reconhece como sujeito.

A formação humana é expressa, portanto, pelas formas históricas que adquire essa luta, na qual atua um conjunto de sujeitos coletivos, representantes das classes fundamentais – burguesia e trabalhadores –, cada qual com o objetivo de configurá-la, respectivamente, sob a ótica do capital ou sob a ótica do trabalho. Assim, a *formação humana* configura-se como processo contraditório e marcado pelos valores capitalistas. Esse processo, à medida que se institucionaliza, forja categorias apropriadas para defini-lo socialmente, como, por exemplo: *educação básica, formação profissional, educação profissional, qualificação profissional*.

A *educação básica* consolidou-se como categoria do pensamento liberal, pelo menos enquanto direito formal dos povos, ainda que não tenha sido historicamente universalizada e assegurada a todos os indivíduos. Concebida a educação como forma de socializar os indivíduos de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais de uma determinada sociedade e meio de socializar de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, o direito a ela consta como condição necessária para o exercício da cidadania, de acordo com os princípios liberais.

A educação moderna, portanto, configura-se nos novos confrontos sociais e políticos do Estado Moderno, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. No projeto da classe burguesa ascendente, a cidadania é muito mais de caráter formal e delimitada ao direito e à liberdade de propriedade privada. Aos não-proprietários cabe uma cidadania restrita: como cidadãos passivos, teriam direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, mas não eram qualificados como membros ativos do Estado.

A educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria, tanto disciplinando-a à organização da produção quanto habilitando-a ao uso das técnicas apropriadas. A dimensão relativa à constituição da classe trabalhadora como sujeito de direitos sociais e políticos ficou demarcada nos limites da ordem burguesa.

Com a expansão da indústria, a educação do trabalhador submetida à produtividade capitalista foi-se estruturando em diversos países na forma do que se

convencionou denominar de *formação profissional*. No caso de países como o Brasil, cuja economia cresceu na dependência do capital estrangeiro, principalmente dos Estados Unidos, as políticas de formação profissional também tiveram a influência de técnicos americanos, baseadas na idéia de que a produtividade das empresas residia menos na racionalização do trabalho do que na mobilização do *fator humano*. A teoria do capital humano sustentou (e ainda sustenta, com as especificidades históricas) as ações implementadas nesse sentido a partir da década de 60, neste país.

Ainda que não explicitamente, a noção de *formação* foi sendo construída por diferença e em oposição à de *educação*. Apesar de ambas serem abordadas como condição necessária à realização e ao acompanhamento das mudanças econômico-sociais, a noção de *formação* se enraizou mais nas mudanças processadas na esfera econômica e profissional, enquanto a de *educação* manteve-se ligada à evolução de diferentes formas de vida de um indivíduo.

Sustentando a noção de *formação profissional* esteve o conceito de qualificação. O uso mais corrente do termo qualificação se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Em outras palavras, procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego. Nesse sentido, um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar determinadas funções requeridas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional. Por outro lado, visto pela ótica do posto de trabalho, o termo qualificação se relacionou ao nível de saber acumulado expresso pelo conjunto de tarefas a serem executadas quando o trabalhador viesse a ocupar aquele posto. Essa abordagem contribuiu para a formulação dos códigos das profissões e para sua classificação no plano da hierarquia social. Hoje compreendemos o conceito de qualificação não como um atributo ou uma condição, mas como uma relação social.

Atualmente, em face dos avanços tecnológicos e das mudanças socioculturais, a *formação profissional* tem sido associada à idéia de *educação permanente ou continuada*, celebrada pelos intelectuais que se encontram em torno da UNESCO. Com algumas variações, essa doutrina repousa sobre alguns fundamentos tidos como universais: a rapidez do crescimento dos saberes científicos e técnicos; a elevação constante do nível de qualificação; o aprofundamento da democracia (além de uma democracia de representação, uma democracia cidadã); a crise da cultura engendrada pela aceleração do ritmo de transformação constitutiva da modernidade. A necessidade de uma educação que se estenda durante toda a vida e que integre as dimensões do desenvolvimento social, profissional e pessoal, é atualmente afirmada sem que suas asserções sejam demonstradas de alguma forma (Tanguy, 2002).

Essa doutrina é elaborada simultaneamente à crítica ao ensino escolarizado, marcado pela tradição acadêmica. Em oposição, apregoa-se que a educação deveria ser entendida como um processo contínuo que respondesse às exigências de flexibilidade, diversidade, universalidade e dinamismo das sociedades modernas; processo que começaria com a educação das crianças mas **estender-se-ia** por toda a vida adulta. Essa retórica vem acompanhada de teses sobre a emergência de uma sociedade do conhecimento, promovendo a multiplicação de termos, tais como *educação*

continuada, formação profissional contínua, educação recorrente, dentre outros. Nesse contexto de crítica à educação escolarizada em contraponto à valorização da educação permanente, multiplicam-se projetos de educação/formação de adultos liberados da autoridade do Estado e ancorados na sociedade civil.

Além disso, a hegemonia das classes empresariais tem motivado a emergência de novas categorias para expressar as demandas requeridas pelos sistemas produtivos sob o modo de produção capitalista. Esse é o caso da noção de competência, que questiona o valor dos diplomas e das trajetórias lineares e rígidas de profissionalização e de classificação profissional. Igualmente, à idéia da formação profissional como educação permanente conferem-se novas definições que a diferencie de algumas comumente utilizadas, tais como reciclagem, requalificação, dentre outras. Tanguy (2002, p.16) aponta a seguinte definição de R. Vatiez (1958) como bem adequada ao pensamento predominante atualmente:

Podemos dizer que a Formação (com uma maiúscula no texto) é o conjunto de ações próprias para manter o conjunto de pessoas individualmente e coletivamente num grau de competência necessária para a atividade da empresa. Essa competência relaciona-se aos conhecimentos, às atitudes, à vontade de trabalhar de cada pessoa e de cada grupo. A competência é a conjunção elevada desses três termos: conhecimentos, atitudes, boa vontade. Essa competência não é jamais definitivamente adquirida, ela é ameaçada [pelas transformações produtivas] e deve ser sempre reconquistada; e essa reconquista deve fazer parte das mudanças pelas quais passam os postos de trabalho em função da evolução tecnológica. Além disso, o titular pode mudar de posto e ele mesmo se modificar⁶.

Comenta a autora que essa definição entra em ressonância com os discursos e os métodos de gestão atualmente em uso nas grandes empresas, não somente pelas palavras utilizadas – notadamente a de competência –, mas também pela explicitação dessa noção em três registros: cognitivo (os conhecimentos), de ação (a atitude) e de comportamento (a boa vontade). Assim representada, a formação é entendida como um princípio de busca de adesão de todos os agentes de uma organização aos seus objetivos.

Essa abordagem aplica-se também à crise do trabalho assalariado, no sentido de considerar a formação profissional, como educação permanente, uma importante estratégia de *empregabilidade*. Associada ao desenvolvimento da autonomia do trabalhador, a empregabilidade seria a condição que permite ao indivíduo mudar de emprego ou mesmo gerir seu desemprego, pela renovação permanente de suas competências.

No caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional expressa a mesma compreensão ao definir que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39). Igualmente, o plano

⁶ Tradução livre da autora deste texto.

de formação profissional do Ministério do Trabalho e Emprego (PLANFOR/MTE) apóia-se claramente nesse ideário, anunciando o objetivo de resgatar a qualificação do trabalhador, recuperando e valorizando sua competência profissional, não somente como desempenho técnico mas como questão de cidadania.

Não nos atreveríamos a discordar do princípio da educação permanente do trabalhador como um direito social inalienável. Entretanto, deve-se perguntar, como nos alerta Frigotto (*op. cit.*), qual o parâmetro que sustenta as concepções aqui apresentadas, o *ser humano* ou o *mercado*? Em que medida, então, a concepção de educação e de profissional se aproxima ou se afasta da plena *formação humana*?

Ciavatta (1998) nos lembra que, no contexto brasileiro, em que a educação básica vem longamente se deteriorando e, por tradição, a formação técnico-profissional sendo decidida no campo técnico-empresarial, no âmbito do mercado, tende-se a reduzir a educação dos trabalhadores à *educação profissional*, tomando-se este último – a parte – pelo todo. Vimos que o conceito burguês de educação envolve a universalidade da cultura necessária à reprodução social, na qual inclui-se o universo do trabalho. Mas a educação profissional, como elemento da produtividade capitalista, além de não esgotar o universo de conhecimentos necessários à vida humana, tem sido acompanhada de um valor que discrimina trabalhadores produtivos e improdutivos: o primeiro contribui efetivamente para a sociedade, atualizando permanentemente suas competências que o habilitem ao emprego (por outrem ou por si próprio); o segundo é o fracassado, aquele que não desenvolveu as competências requeridas pelo mercado de trabalho.

Em contraposição, é preciso alertar que ter o trabalho como princípio educativo não significa desenvolver competências mercantilizáveis, ainda que o processo educativo deva também preencher exigências específicas para que os cidadãos possam participar direta e ativamente no trabalho socialmente produtivo (Saviani, 1987); mas, na essência,

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento desse processo que permite perceber que, dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (Frigotto, 1989, p.8).

Diante disso, vale resgatar que um documento-base elaborado pelas Centrais Sindicais em 1996, manifestava que

Pressuposto da apropriação do conhecimento sobre a realidade social e a realidade do trabalho e, portanto, condição indispensável para a intervenção dos trabalhadores na vida em sociedade, nas relações de trabalho e no mercado de trabalho, o ensino profissional é patrimônio social e deve estar integrado ao sistema regular de ensino na luta mais geral por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade para a população (CUT, CGT e Força Sindical, 1996, p. 1, apud Ciavatta, 1998, p. 75).

Podemos concluir, então, que a educação e a formação profissional que se aproximem da plena *formação humana* devem visar promover a possibilidade de homens e mulheres desenvolverem-se e apropriarem-se do seu ser de forma global, de todos os seus sentidos e potencialidades como fonte de gozo e de realização. Esse processo de conhecimento e de realização individual se expressa socialmente e ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência.

Se assim compreendermos a *formação humana*, agiremos no sentido de superar abordagens individualizantes de conceitos como cidadania, liberdade, personalidade. Se o ser humano é um ser social por natureza e história, é pelas dinâmicas associativas que configuramos os valores de nossa personalidade e a ética de nossa existência, construindo a vontade coletiva que ultrapassa as reivindicações específicas e o limite da ética individual. Nesse sentido, liberdade individual não se desvincula da realidade social, nem termina onde começa a dos outros, mas se desenvolve ainda mais quando se encontra com a dos outros. Igualmente, a cidadania plena não se esgota em princípios formais legitimados pela lógica liberal burguesa, antes pressupõe que cada indivíduo reconheça em si a generalidade do *ser humano* universal, constituindo-se, com os outros, o sujeito coletivo de um novo projeto social.

2 – O Modelo das competências e a individualização das relações profissionais

O final do século XX é marcado por um processo de profundas mudanças econômico-produtivas, sociais, políticas e culturais, inaugurando uma forma de acumulação flexível do capital. Nesse contexto, a institucionalidade sociopolítica sustentada pela idéia do contrato social, que organizou a sociedade moderna, entra em crise pela reconfiguração de seus principais valores: a socialização da economia, o papel regulador do Estado e a nacionalização da identidade cultural.

A regulação das relações de trabalho foi o principal caminho tomado pela socialização da economia no período pós-guerra, como condição necessária à própria acumulação capitalista. No âmbito da regulação inscreveram-se a fixação de parâmetros de tempo, condições e remuneração do trabalho, a criação da previdência e da segurança social, o reconhecimento da greve, dos sindicatos e da negociação e contratação coletiva. Os princípios da cidadania constituem-se a partir da conquista de direitos econômicos, políticos e sociais nos limites dos critérios de inclusão/exclusão de indivíduos e grupos ao contrato social. Critérios esses regulados pelo Estado que assumiu a forma de Estado-providência no centro do sistema mundial e de Estado desenvolvimentista na periferia e semiperiferia do sistema mundial.

Assim, as relações de trabalho que se criaram no marco dessa sociabilidade pautaram-se por normas que teceram uma rede de solidariedade envolvendo as categorias de trabalhadores e o próprio Estado. Os fatores de identidade social, tais como seguros sociais, direito do trabalho, ganhos salariais, acesso ao consumo de massa, relativa participação nas propriedades sociais e no lazer, foram consolidados, pelo menos nos países mais avançados, mobilizando recursos do fundo público em nome de uma certa coesão interna e fortalecimento da posição nacional perante a política externa.

Nesse contexto, os processos educativos institucionalizados contribuíam para a construção de identidades individuais e sociais, à medida que buscavam aproximar o projeto pessoal desejado pelos indivíduos de um projeto de sociedade. A tendência era, então, haver uma transição regulada do mundo da escola ao mundo do trabalho. A identidade profissional podia ser vista não sob o ângulo de uma trajetória individual, mas como um fenômeno estruturado socialmente, mediante políticas de formação e de emprego.

A crise dessa institucionalidade sociopolítica no modo de acumulação flexível opõe o trabalho abstrato a uma espécie de diferenciação produtiva segundo as características dos trabalhadores singulares, causando uma individualização tendencial na regulação do trabalho. O novo sistema de relações sociais traz essa marca, junto com o enfraquecimento das funções reguladoras do Estado, privando um contingente significativo de trabalhadores de uma rede de seguridade social e de direitos coletivos conquistados no contexto anterior de produção.

Essa rede de solidariedade e de seguridade foi tecida tendo o trabalho assalariado como um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social. O aumento da flexibilidade das relações sociais de produção interna e externa às organizações produtivas é responsável por desatar esses laços de solidariedade e de seguridade. A flexibilidade interna, funcional à automação da produção, baseia-se na polivalência, no diferencial de responsabilidades, carreiras e salários de uma mesma categoria, bem como no uso, por parte dos empregadores, de estratégias também diferenciadas de cooptação e estímulo à participação dos trabalhadores na produção. A flexibilidade externa, voltada a facilitar os ajustes da oferta da força de trabalho periférica, permite a desregulamentação das relações trabalhistas, que pode vir acompanhada de uma precarização baseada nos contratos temporários, de tempo parcial e na subcontratação. A conjugação desses tipos de flexibilidade fomenta a individualização do trabalho não só em termos técnicos, mas também em termos sociais, na medida em que coloca o conjunto de trabalhadores em situação de vulnerabilidade e de insegurança quanto à conquista e à manutenção do emprego.

Frente a essa realidade, a educação e a formação profissional transformaram-se numa aposta incerta de desenvolvimento de atributos individuais, como pré-condição necessária às tentativas de se obter um emprego. Nesse sentido, a importância da educação deslocou-se do projeto de sociedade para o projeto das pessoas, sendo que este é cada vez mais delimitado às necessidades de subsistência.

A antiga promessa integradora da educação reduz-se agora às chances de empregabilidade. Nesse sentido, espera-se que a educação básica e a educação profissional inicial gerem experiências que possibilitem aos jovens passagens menos traumáticas ao mundo do trabalho. Para a população adulta, essa mesma perspectiva processa-se como educação permanente, visando possibilitar atualizações e reorientações profissionais como alternativas de permanência ou reinserção no mercado de trabalho.

A busca pela integração social torna-se um processo relativamente autônomo. Os projetos pessoais devem ser flexíveis o suficiente para confrontarem-se com a realidade excludente do mundo do trabalho. Isso se constitui, em última análise, no desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível, preparada para a mo-

bilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas e, até mesmo, para o subemprego ou para o trabalho autônomo.

Assim, diante de um contexto gerido por incertezas e pela possibilidade permanente de se ter que enfrentar o inusitado, exige-se colocar em jogo a capacidade de dominar a ansiedade frente ao novo, com a confiança em si. O *novo profissionalismo* consistiria em realizar as qualidades e as competências assim sintetizadas: saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transferir, saber aprender e aprender a aprender; saber se engajar. Portanto, são as capacidades de ordem psicológica, muito mais que as de ordem técnica, aquelas intensamente solicitadas.

O desafio pedagógico passa a ser, então, a construção de modos de formação que permitam a construção desse tipo de profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular dos esquemas cognitivos e socioafetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho ou de não-trabalho.

Portanto, não somente os novos conceitos da produção fazem apelo ao desenvolvimento das competências subjetivas do trabalhador, mas o faz também o desemprego, pelo fato de obrigar o indivíduo a encontrar alternativas de integração social, exigindo dele um domínio e um autoconhecimento para mobilizar seus recursos subjetivos em prol da própria sobrevivência.

Nesses termos, a estrutura social torna-se um sistema resultante das ações e das condutas individuais construídas por meio dessa relação de equilíbrio entre disposição humana, meio material e meio social. A satisfação das necessidades mínimas de sobrevivência mobilizaria nos sujeitos iniciativas e conquistas, tendo as competências como pressupostos e resultados psicológico-subjetivos do processo adaptativo à sociedade. As competências cognitivas seriam os mecanismos de adaptação ao meio material e as socioafetivas, os mecanismos de adaptação ao meio social. Esse é o movimento que define, em síntese, a despolitização das relações sociais.

3 – Autonomia ou adaptação do trabalhador: o saber-ser

No contexto de acumulação flexível do capital, a autonomia do trabalhador pode ser analisada sob dois ângulos. Pelo primeiro, a autonomia que se exerce no interior de uma organização de trabalho manifesta-se na capacidade de responder positivamente aos eventos que ocorrem durante o processo de trabalho. Pelo segundo ângulo, a autonomia é vista como uma condição que permite ao indivíduo mudar de emprego numa mesma empresa ou de uma empresa para outra ou mesmo de um setor de atividade para outro. Como diz Koch (1999), já que a realidade faz com que as pessoas sejam provavelmente levadas a mudar de emprego ou de profissão ao curso de sua vida ativa, elas passam a ter obrigação de se preparar para isso e de gerir sua vida profissional. Desenvolver esse tipo de autonomia é o mesmo que desenvolver sua empregabilidade, mediante a atualização permanente de suas competências.

A autonomia deve ser analisada, ainda, em face do trabalho coletivo. Para as empresas, a autonomia das equipes de trabalho muitas vezes permite o desloca-

mento dos problemas de produção para essas mesmas equipes, acreditando-se que elas sejam a melhor instância para se produzirem soluções. Ao se conferir autonomia às equipes, as competências individuais podem ser explicitadas e apropriadas, primeiramente, pelos colegas, posteriormente, pela empresa. Portanto, a autonomia de equipe permite que se desenvolvam competências coletivas independentemente da presença das pessoas particulares na organização. Em outras palavras, permite que a empresa se libere das pessoas individualmente, apropriando-se de seus saberes. Assim, conferir autonomia aos trabalhadores individuais e coletivos pode ser tanto uma estratégia de competitividade das empresas isoladas, como também uma tentativa de suprimir os antagonismos entre trabalho e capital.

Nesse quadro, a competência assume-se como categoria de representação que permite estabelecer uma adequação entre as características do trabalho, suas modalidades de organização e as capacidades individuais dos trabalhadores. Permite, também, adaptar os requisitos dos empregos às exigências novas em termos de profissionalização, sempre com vistas à adaptabilidade do trabalhador, seja internamente à organização ou quando desligado de um emprego formal.

Esse princípio da adaptabilidade – que requer uma personalidade responsável, comprometida e autônoma, ao lado de posturas flexíveis frente às incertezas – recebe o investimento da empresa, mediante um gerenciamento exercido sobre a personalidade do trabalhador. Isso favorece a interiorização dos valores da empresa e a internalização de seus modos de controle. Esse tipo de gestão é instrumentalizado pela valorização das características psicocognitivas e socioafetivas do indivíduo, em outras palavras, do *saber* conjugado ao *saber-ser*.

Nesse contexto, a identidade social é deslocada para a empresa, à medida que o princípio de pertencimento do trabalhador à empresa prevalece sobre seu pertencimento a uma sociedade e a uma classe. O direito da empresa sobre seus trabalhadores prevalece sobre os direitos sociais e econômicos conferidos pela cidadania. Como diz Gorz (1998), a empresa exige a devoção incondicional e pessoal de cada trabalhador aos seus fins e instrumentaliza suas competências com esse objetivo. Assim, a subjetividade que se destaca nesse processo é o contrário de uma subjetividade livre, pois o mundo vivido está circunscrito pelo sistema de fins e de valores da empresa.

Verifica-se, assim, que a gestão por competência pode intensificar a precarização das relações de trabalho, mediante o desenvolvimento de um tipo de autonomia, tanto individual quanto coletiva, dirigida ao interior e ao exterior da empresa. Investido dessa autonomia, o trabalhador sente-se parte integrante da empresa e, mediante um sentimento de identidade com a organização, abnega-se de todas as suas competências em prol dos objetivos da empresa. Por outro lado, as condições de trabalho favorecem a aquisição de novas competências intercambiáveis no mercado de trabalho. Esse é mais um elemento de *compromisso mútuo*: a empresa contribui para o desenvolvimento da empregabilidade do trabalhador enquanto este reverte suas competências a favor dela.

Muitas vezes, chega-se a fazer uma apologia ao trabalho independente, autônomo e flexível. Esse tipo de trabalho não se caracterizaria somente pelo auto-emprego, mas também pela possibilidade de mudar constantemente de emprego por

vontade própria. Gorz (*op. cit.*) diz que essa é a forma mais visível que adota a tendência de abolição do trabalhador assalariado, posto que também incide sobre as relações da empresa com seu pessoal estável. Nesse caso, a empresa adota a forma de individualização e de flexibilização dos salários. Sobre isso, Tanguy (1997) salienta que o processo obstinado de individualização preconizado pelo modelo da competência, qualquer que seja o método adotado, tem um objetivo certo: tornar socialmente aceitáveis as diferenças salariais. Essa lógica tende a fazer com que se aceitem as diferenças salariais como resultado de propriedade e de ações individuais.

As formas de sociabilidade próprias aos empregados também se modificam, caracterizando-se pela rarefação das trocas, formação de clãs rivais e confrontos abertos ou dissimulados⁷. Alguns aspectos explicam esse fenômeno. Um deles é a polivalência, que responsabiliza cada empregado pelo conjunto das tarefas que concernem a um processo, reduzindo suas oportunidades de recorrer aos outros e de colaborar com a equipe. Um outro aspecto é que a possibilidade de ascender a tarefas mais complexas e a processos mais difíceis depende tanto do interesse pelo trabalho quanto da eventualidade de um reconhecimento da competência, fato que se apresenta numa relação profundamente individualizada.

A distribuição do trabalho torna-se assim conflituosa, pois os empregados confrontam-se com estratégias individuais ou de grupos que, ao mesmo tempo, têm como objeto a divisão do trabalho e os critérios de promoção. Além disso, tornando-se *ator da mudança*, o empregado pode ser levado a fazer proposições que vão de encontro ao que os outros membros da equipe consideram como de seu interesse. Assim, o coletivo que, nas organizações tayloristas, era uma amálgama de indivíduos intercambiáveis e interdependentes, torna-se uma soma de indivíduos independentes, diferenciados, concorrentes e às vezes potencialmente antagônicos.

As direções de empresas adquirem, então, margens de negociação infinitamente vantajosas em relação aos sindicatos e às organizações de classe. Substituindo a negociação coletiva pela negociação individual e os salários convencionais por remunerações individualizadas, os trabalhadores deixam de ser os membros de uma coletividade ou de uma profissão definidos por seu estatuto público, para se tornarem provedores particulares de serviços particulares em condições também particulares. Na visão de Castel (1998), é a própria estrutura da relação salarial que está ameaçada num contexto em que se modificam o próprio conceito de sociedade e o sentido das questões sociais.

A relação formação-emprego fica, assim, tensionada, já que a formação pressupõe o potencial do indivíduo para fazer evoluir seus postos a mais autonomia e complexidade, o que acaba por incutir nele o sentimento de responsabilidade pela eventual exclusão que resulta de seu fracasso. A lógica da competência, destinando

⁷ É importante destacar que a competitividade entre trabalhadores internamente às organizações empresariais não é algo fundado exclusivamente pela noção de competência. As relações de trabalho tecidas sob a égide do conceito de qualificação comportam também certa competitividade entre trabalhadores e entre grupos no interior da produção. Entretanto, sob o prisma da relação contratual, a regulação pelo conceito de qualificação assegurava-lhes direitos conquistados pela categoria que se aplicavam indistintamente aos indivíduos que a compunham. Sob a égide da competência, essa relação contratual é estritamente individual, tomando naturais as relações de competitividade entre os trabalhadores como aspectos que fazem parte do jogo do livre mercado.

ficticiamente aos homens um papel que lhes é por outro lado recusado, contribui para disfarçar a seus olhos as relações de poder vivenciadas no trabalho [e fora dele] (Dugué, 1998).

4 – A Influência funcional-condutivista no desenvolvimento do saber-fazer

A formação baseada em competência tem como pressuposto a análise dos processos de trabalho, com o objetivo de identificar as competências fundamentais que o trabalhador deve desenvolver para desempenhar suas atividades de forma eficiente, segundo os parâmetros de responsabilidade e autonomia. Os resultados dessa análise permitem desenhar o perfil do trabalhador, a ser traduzido no que se define como as *normas de competência*, elaboradas de forma participativa e validadas por trabalhadores, empregadores e formadores, normalmente por meio das respectivas entidades representativas.

As normas de competência têm uma significativa relevância nos sistemas de formação profissional baseada em competência, posto que elas servem de referência tanto para os desenhos curriculares quanto para a avaliação. A avaliação, por sua vez, pode ser aplicada objetivando a regulação da aprendizagem, ao longo de um processo de formação; no interior das empresas, para fins de acesso ou promoção numa carreira; ou com a finalidade de certificar as competências dos trabalhadores. Esta última iniciativa, ainda incipiente no Brasil, costuma fazer parte de um sistema mais amplo de competência profissional, sendo realizada por entidades credenciadas e legitimadas para esse fim. É o sistema de certificação de competência que tende a substituir os títulos e os diplomas profissionais. Estes últimos atestam uma suposta e potencial capacidade do trabalhador posto que, sendo conquistados ao fim de uma trajetória de formação, valem para toda a sua vida. Os certificados de competência, entretanto, testemunhariam sua capacidade real, já que só podem ser obtidos face ao desempenho eficiente demonstrado numa situação de trabalho real ou, pelo menos, simulada.

Sendo assim, um sistema de competência profissional normalmente possui quatro componentes: a) a investigação de competências; b) a normalização de competências; c) a formação por competências e d) a avaliação e a certificação de competências. O aporte principal dos processos de investigação de competência continua sendo a análise ocupacional (ou análise dos empregos). Uma abordagem de mesma raiz, mas considerada superior à análise ocupacional, é a análise funcional. Esta toma a ocupação como agrupamento de atividades profissionais pertencentes a diferentes postos de trabalho com características comuns – normas, técnicas e instrumentos semelhantes –, correspondendo a um mesmo nível de qualificação. Ao invés de a análise centrar-se nas tarefas a serem cumpridas, foca-se a função estratégica da empresa e os respectivos resultados esperados da atuação dos trabalhadores.

Apesar de a análise funcional ser a matriz de investigação de competências atualmente predominante, utilizam-se, ainda, a matriz condutivista e a construtivista. A primeira, utilizada principalmente nos Estados Unidos, considera as competências superiores e, por isso, analisa as atividades desenvolvidas pelos *experts* com vistas a levar o conjunto de trabalhadores a um estágio equivalente de desempenho. A matriz

construtivista, por outro lado, que tem sua origem na França, incorpora a contribuição dos trabalhadores com menor nível de desempenho, buscando construir uma análise integrada e participativa dos processos de trabalho.

A matriz condutivista de análise do trabalho advém da mesma estrutura comportamentalista que nasce nos Estados Unidos por meio de Skinner, na psicologia, e de Bloom, Mager e outros, na pedagogia, guardando forte relação com o propósito da eficiência social. A competência é definida como as características de fundo de um indivíduo que estruturam um desempenho efetivo.

Na matriz funcionalista, por sua vez, os objetivos e funções das empresas são analisados em relação ao mercado, à tecnologia, e às relações sociais e institucionais. Em consequência, a função de cada trabalhador na organização deve ser considerada também em relação a esse sistema mais amplo. O valor explicativo do método funcional e de seus resultados depende de como se especifique a relação entre problemas (situações de trabalho) e soluções (desempenho no trabalho). Traduzido nas competências, analisam-se as diferentes relações que existem nas empresas entre resultados, habilidades, conhecimentos e atitudes dos trabalhadores. O ponto de apoio do método é que quanto mais diversas sejam as circunstâncias que podem confirmar habilidades e conhecimentos requeridos aos trabalhadores, mais apropriados seriam os resultados da análise.

A característica da análise funcional está em descrever produtos, não processos; importam os resultados, não como se chegam a eles. Para isso decompõem-se as funções de trabalho em unidades e essas em elementos de competência (ou realizações profissionais), associados a contextos e circunstâncias em que os trabalhadores devem demonstrar bom desempenho. Esses elementos, agregados em *normas de competência*, não são suficientes para a definição dos currículos de formação, ainda que sejam sua referência. Assim, agregam-se outras especificações às normas: os conhecimentos e a compreensão subjacente que devem subsidiar o trabalhador para cumprir os requerimentos de um elemento de competência. Elaboraram-se listas de conhecimentos e listas de especificação de avaliações (que indicam níveis mínimos requeridos para efeito de certificação). Os elementos de competência agrupam-se em unidades e essas, por sua vez, dão forma a um título de competência. Por essa ótica, a competência é definida como algo que uma pessoa deve fazer ou deveria estar em condições de fazer. É a descrição de uma ação, conduta ou resultado que a pessoa competente deve demonstrar.

Algumas abordagens tentam responder à principal crítica que recebem os sistemas de competência profissional: o risco de se realizar uma transposição linear dos resultados da investigação do processo de trabalho para o currículo. Assim, utilizam outras noções que permitam conferir à competência profissional alguma coerência pedagógica. Esse é o caso de abordagens relacionadas aos sistemas australiano, francês e argentino. Mesmo assim, devido à afiliação psicológica, condutivista e funcionalista da noção, a fronteira entre objetivo operacional e competência, entre tarefas e currículo e entre treinamento e aprendizagem, é sempre tão tênue que o risco de um se confundir com o outro é permanente.

Em todas as metodologias, a competência humana é tomada como fator de produção. Entretanto, em cada uma delas dar-se-á relevância a determinados as-

pectos que, segundo sua lógica, permitam maximizar ou melhor evidenciar a competência. Sob a matriz condutivista, a análise enfocará especialmente a conduta ou os comportamentos de escolha e de decisões dos trabalhadores, buscando-se identificar as competências subjacentes a determinadas condutas ou comportamentos superiores. Sabemos que na psicologia condutivista o conhecimento reduz-se ao comportamento. Na teoria das organizações isso se manifesta, em certa medida, na ênfase dada quase exclusivamente à conduta dos trabalhadores, seja na análise das atividades profissionais, seja nas estratégias utilizadas para comprometê-los com os objetivos da organização. Pressupõe-se que a cooperação dos trabalhadores é conquistada por meio de recompensas, assim como os resultados das análises do trabalho também poderão se reverter em recompensas.

No caso do funcionalismo, essa teoria não considera as determinações históricas e contraditórias do objeto de conhecimento que se propõe a explicar. A análise funcional aplica-se ao sistema como realidade dada. Na verdade, o sistema e seus pressupostos não são questionados, mas somente o seu funcionamento. Não há lugar para as contradições, mas sim para a integração.

Em um sistema funcional, os elementos sociais exercem funções específicas necessárias ao seu propósito, num contexto de constante equilíbrio. O rompimento desse equilíbrio seria provocado por situações disfuncionais e as ações subsequentes objetivam recompor o equilíbrio do sistema. A organização produtiva, portanto, é vista em termos de comportamentos inter-relacionados. Uma das tendências do funcionalismo é enfatizar sobremaneira os papéis que as pessoas desempenham no sistema mais do que as próprias pessoas. Os papéis seriam as atividades de trabalho associadas ao cargo ou ao posto de trabalho.

No sistema organizacional de base taylorista-fordista, a unidade mínima de análise é o posto de trabalho, ao qual as pessoas se associavam por suas funções, descritas principalmente em termos de procedimentos. No sistema integrado e flexível, a relação se inverte; isto é, a importância é conferida mais às pessoas do que aos papéis que elas exercem. As funções são descritas em termos de resultados, que podem ser atingidos por procedimentos diversos, desde que o equilíbrio organizacional seja permanentemente mantido ou recomposto. Mas a pessoa que interessa é a pessoa funcional, ou seja, aquela que mobiliza seus atributos cognitivos e socioafetivos para obter os resultados esperados. Então, na verdade, a unidade mínima da análise funcional desloca-se do *posto de trabalho* para a *competência* dos trabalhadores.

Essa mudança de enfoque exige tomar a organização como um sistema aberto, no qual intervêm variáveis tanto organizacionais quanto de personalidade e interpessoais. Assim, a posição que as pessoas ocupam na hierarquia, a maior ou menor flexibilidade de sua personalidade e as relações interpessoais que mantêm, são de enorme importância para o processo. Por isso, os atributos psicológicos dos indivíduos tomam importância para o funcionamento integrado e flexível das organizações. Ao mesmo tempo, o que se considerava como *difunções* no funcionalismo clássico será chamado agora de *eventos* e, ao invés de serem considerados indesejáveis ou anormais, passarão a compor o funcionamento dos sistemas. A recomposição do equilíbrio como necessidade provocada pelos eventos assume a forma de melhoria permanente dos processos produtivos, bem como de oportunidade ao de-

envolvimento de novas competências para trabalhadores.

Por adotar o enfoque sistêmico e voltar-se para a competência dos trabalhadores e não mais para o posto de trabalho, a investigação dos processos de produção deixa de admitir que a observação das atividades de trabalho seja feita por pessoas estranhas a elas. Ao mesmo tempo, a simples descrição das atividades não é suficiente para captar os conhecimentos e as competências subjacentes. Assim, a participação e o comprometimento dos trabalhadores com as investigações são pressupostos para a eficácia da análise. Mas como unidade de análise dessas metodologias, a competência configura-se como uma noção adaptadora do comportamento humano à realidade contemporânea.

Nesses termos, a validade do saber não está na compreensão da realidade para apropriar-se dela e mesmo transformá-la; ao contrário, essa validade reduz-se à sua viabilidade e utilidade. Predomina, então, uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento. A viabilidade e a utilidade, muito além de serem consideradas históricas, são tidas como contingentes.

Por isso, quando se tenta enunciar competências como resultados da análise dos processos de trabalho, aquilo que seria uma complexa característica do ser humano — suas capacidades para realizar projetos, construir obras, produzir sua própria existência — acaba reduzindo-se a uma lista de objetivos de ensino e/ou a um conjunto de operações que se espera ver realizadas pelos trabalhadores. Se nas relações de trabalho o resultado disso tem sido o aprisionamento da subjetividade do trabalhador aos limites do que é útil para as empresas ou do que não ameaça um suposto equilíbrio social, no campo educativo podemos cair num pragmatismo insuportável ou num novo tecnicismo educacional.

5 – Considerações finais

Defendemos que a educação dos trabalhadores deve ter como horizonte a plena *formação humana*. O desenvolvimento de todas as suas potencialidades, sua apropriação e mobilização em benefício da sociedade é o meio pelo qual os trabalhadores se transformam em dirigentes de si próprios, como seres sociais e sujeitos coletivos. É claro, então, que a educação dos trabalhadores deve possibilitar a maximização de suas competências e a ampliação de suas consciências. Não no sentido de adaptá-lo à realidade dada, mas para serem sujeitos de transformação no sentido da emancipação plena do ser humano, ainda que no horizonte isso se constitua como uma utopia.

A competência, nesse sentido, é potencialidade humana e não fator econômico. É construção subjetiva que se realiza em relação com os outros. É aspecto de diferenças individuais que constituem subjetividades sociais. Desenvolver competências dos trabalhadores por essa ótica, exige, pelo menos: a) compreender as experiências de vida, sabendo-se que na sociedade capitalista o trabalho, como categoria ontológica, toma a forma específica de mercadoria, ao mesmo tempo em que produz riqueza social; b) compreender que a integração da experiência de vida com a experiência escolar ocorre de forma diferente para a classe trabalhadora e para a classe dirigente; c) promover a observação do real, captando o fenômeno imediatamente percebido e procurando captar e compreender sua essência; d) partir do senso co-

num dos trabalhadores e de suas experiências mais imediatas, visando superar o senso comum pela construção de uma concepção de mundo unitária e compreendendo que as experiências são historicamente determinadas pela condição de classe.

Para isso, retomemos a utopia da escola unitária, da escola do trabalho, que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técnos*, tanto no plano metodológico quanto epistemológico, materializando, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre ciência, economia e cultura, revelando um movimento permanente de reconstrução do mundo material e social.

Referências Bibliográficas

- CASTELS, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social: Uma Crônica do Salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CIAVATTA, Maria. Qualificação, Formação ou Educação Profissional? Pensando Além da Semântica. In: **Contexto e Educação**. Ijuí: Editora UNIJUI, Ano 13, nº 51, pp. 67-86, 1998.
- DUGUÉ, Elisabeth. A Gestão das Competências: os Saberes Desvalorizados, o Poder Ocultado. In: DESAULNIERS, Julieta. **Trabalho & Formação & Competências**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 101-132.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educar o Trabalhador Cidadão Produtivo ou o Ser Humano Emancipado?** 2002 (mimeo).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho: Prática Alienante ou Realização? In: **Revista Pravalor**, ano 1, nº 5, 1989.
- GORZ, André. **Miserias del Presente, Riqueza de lo Posible**. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- KOCH, Pierre. Enterprise Qualificante et Enterprise Apprenante: Concepts et Théories Sous-jacentes. In: **Education Permanente**, nº 140, 1999-3.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- RAMOS, Marise N. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Seminário Choque Teórico. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 1987.
- TANGUY, Lucie. Competência e Integração Social na Empresa. In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. **Saberes e Competências. O Uso de tais Noções na Escola e na Empresa**. São Paulo: Papyrus, 1997a. p. 167-200.
- _____. Un Mouvement Social pour la Formation Permanente en France (1945-1970). In: **Education Permanente**, nº 149, pp. 11-28, 2002.