

1 INTRODUÇÃO

Este estudo parte do pressuposto de que nenhum século, na história da humanidade, passou por um processo de transformações tão profundas, quanto as ocorridas nas décadas de 70 e 80, as quais marcaram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político que se fundamenta na ideologia neoliberal.

De fato, o último quartel do século XX e os primeiros anos do século XXI deixaram como herança, além de outras, a transformação do regime de acumulação Taylorista/Fordista e a emergência de novas formas produtivas, baseadas em um novo modelo de organização do trabalho, o Toyotismo. Este novo formato, associou-se a outras formas flexíveis de produção e difunde-se mundialmente apontando novos caminhos; Para uma minoria de privilegiados, se traduzem na acumulação de mais riqueza; para a maioria da população, representam a exclusão social. É uma realidade que aponta um futuro minado de incertezas, insegurança, injustiça social. Um futuro sombrio.

Segundo Harvey (1996), essa nova fase de acumulação flexível “se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo e se caracteriza pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1996, p. 140).

Essa nova reestruturação do capitalismo, que tem como principal estratégia política o desemprego estrutural, impôs mudança na estrutura do mercado de trabalho e reduziu o proletariado, à medida que deu lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o número de trabalhadores formais e aumentando o número de trabalhadores informais.

Hoje, da mesma forma em que o capitalismo se reestrutura, também o sindicato precisaria reestruturar-se, porque, em um contexto de desemprego estrutural, a greve está perdendo espaço para as negociações entre patrões e empregados. A luta por melhores salários perdeu espaço para a luta pelo emprego, mesmo que seja em condições de super exploração da mais-valia.

Com a nova reestruturação econômica e o desemprego estrutural, a palavra de ordem é a sobrevivência da espécie humana. Isso se traduz, também,

como uma formação/qualificação profissional permanente. E é por isso que não só os trabalhadores aspiram a uma melhor qualificação como as próprias empresas já reconhecem a qualificação como um elemento diferencial, no mundo competitivo.

A partir desse reconhecimento, entende-se que a qualificação profissional, à medida que decorre das mudanças do contexto social, econômico e político em que está inserida, também produz mudanças nesse contexto.

Acreditando que a formação e a qualificação profissional é uma necessidade da sociedade em geral, partiu-se do pressuposto de que o mundo contemporâneo oferece amplos espaços de atuação para o pedagogo, porque este tem a docência como essência de sua formação. Nesta pesquisa, optou-se por apreender esses espaços, a partir da análise da formação/qualificação profissional desenvolvida, através de programas alternativos de formação, quer seja no âmbito da esfera pública, quer seja no âmbito da esfera privada.

Convém ressaltar que, neste estudo, espaços alternativos de formação correspondem a todo tipo de formação/qualificação profissional que se desenvolve por meio de programas e projetos que visam atender interesses específicos, tanto de comunidades, quanto dos movimentos sociais ou mesmo de iniciativa privada.

É a partir deste reconhecimento que se justifica a necessidade de pesquisas desta natureza. Esta pesquisa, apresenta como questões norteadoras o que se segue:

- ◆ Quais os impactos das mutações na base da produção material no mundo do trabalho e na qualificação profissional?
- ◆ O que é um profissional competente na ótica dos pedagogos?
- ◆ Qual o perfil profissional do pedagogo que atua nos espaços fora da escola?

Com o propósito de responder a esses questionamentos, este estudo transformou essas questões nos objetivos específicos e definiu como objetivo geral: apreender os espaços de atuação do Pedagogo fora da escola, mediante análise de programas de formação/qualificação profissional, desenvolvidos no âmbito da esfera pública e privada, buscando a produção de conhecimentos que possam contribuir para o debate em torno da formação e qualificação profissional na sociedade contemporânea.

Fundamentos Teóricos

Para materializar os objetivos propostos, nesta pesquisa, optou-se por utilizar algumas categorias de análise. Dentre elas, destaca-se, ao nível macro, a categoria *totalidade social*. De acordo com Kosik (1976, p.35), na realidade,

Totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem ainda a totalidade.

Totalidade, enquanto categoria de análise, poderá permitir a compreensão do fato, não como fenômeno autônomo, independente de outros fatos sociais, isolados, um processo particular da realidade; permitirá compreender o todo, a partir de suas inter-relações.

Embora o homem conviva, no seu cotidiano, com fenômenos complexos, esses fenômenos não se revelam ao sujeito, na sua essência, à primeira vista; é preciso um esforço maior para uma apreensão do fenômeno no pensamento.

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno (KOSIK, 1976, p.11).

Outra categoria de análise necessária ao desenvolvimento desta pesquisa é o conceito de *formação profissional*. Para dar sustentação a este estudo, optou-se por um conceito na sua acepção mais ampla, qual seja: formação profissional designa “todos os processos educativos que permitam, ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas ou nas empresas” (CATTANI, 1997, p.94).

Por outro lado, as mudanças decorrentes da reestruturação do capitalismo global vêm provocando alterações importantes, no que se refere aos perfis qualificacionais hoje exigidos e até mesmo, no que diz respeito à própria compreensão do que seja qualificação. Esse fato levou este estudo a resgatar as diferentes definições de qualificação profissional. Nessa perspectiva, trabalhou-se com quatro definições de qualificação profissional, quais sejam: a primeira vai definir a qualificação em relação ao emprego; a segunda vai considerar que a qualificação

se define pelos saberes acumulados pelas pessoas – ambas pertencem a um conceito tradicional de qualificação; a terceira é o modelo de competência proposto por Zarifian e a quarta definição é a qualificação como relação social.

Procedimentos Metodológicos

Muitos trabalhos de pesquisa definem seus procedimentos metodológicos ou redirecionam os já definidos, no aprofundamento de estudos sobre o objeto de análise que se quer conhecer.

Sob o ponto de vista metodológico, optou-se, neste estudo, pela pesquisa bibliográfica e documental e pela pesquisa empírica. Na pesquisa bibliográfica e documental, fez-se uma revisão de literatura, oportunidade em que foi realizado um levantamento e seleção do material bibliográfico publicado sobre o tema, em artigos, textos avulsos, revistas, monografias, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, bem como uma seleção de autores que puderam subsidiar a reconstrução permanente do objeto de conhecimento. Dentre eles, destacam-se: BRUNO, Lúcia (1996); DADOY, Mireille (s/a); LEITE, Elenice M. (1995); LIMA, Maria Elizabeth Antunes (1995); PAIVA, Vanilda (1991); RAMOS, Marise Nogueira (2001); TAUILE, José Ricardo (2001); ZARIFIAN, Philippe (1994; 2003).

Considerando que o “lócus” de análise desta pesquisa é uma realidade contraditória, acredita-se que o método dialético dessa análise foi uma escolha adequada, uma vez que é o que ajuda a pensar as contradições do real.

Após a pesquisa bibliográfica e documental, realizou-se a pesquisa de campo. Os dados coletados foram selecionados, organizados, analisados e sistematizados, fundamentando-se no referencial teórico de análise.

Para apresentação dos resultados, o estudo foi estruturado em três capítulos, que obedecem a uma lógica: parte-se de um estágio mais simples, aprofundando-se até chegar a um nível mais complexo de análise.

No **I Capítulo**, denominado “As Mutações na Base da Produção Material e seus Impactos no Mundo do Trabalho e na Qualificação Profissional”, o esforço deu-se no sentido de apreender os determinantes sociais, políticos e econômicos da crise do capital e mostrar como essa crise impactou profundamente o mundo do trabalho e a formação/qualificação dos trabalhadores, destacando as novas demandas de qualificação profissional. Neste capítulo, caracterizaram-se os

espaços alternativos de atuação do pedagogo no mundo do trabalho, identificando-se esses espaços não só no âmbito da esfera pública, mas também no da esfera privada.

No **II Capítulo**, denominado “Qualificação e Competência na Ótica dos Pedagogos”, fez-se uma discussão teórica, com o objetivo de mostrar as diferentes concepções de qualificação profissional. Posteriormente, buscou-se demonstrar os desafios da prática pedagógica, assim como as demandas de qualificação e as competências necessárias para superar esses desafios. Após as discussões teóricas, destacaram-se algumas falas das pedagogas entrevistadas e buscou-se apreender o que elas entendem por qualificação e competência, procurando identificar a relação entre o conceito das pedagogas e dos autores que trabalham a definição de qualificação profissional.

No **III Capítulo**, denominado “O Perfil Profissional do Pedagogo que atua nos espaços fora da Escola”, buscou-se apreender as demandas por qualificação e competências no cotidiano da prática pedagógica dos programas alternativos. Dessa forma, definiu-se o perfil profissional das pedagogas que atuam em programas alternativos de formação em espaços fora da escola.

Nas **Considerações Finais**, deu-se ênfase aos dados mais importante de cada capítulo, apresentando, logo a seguir, a posição tomada diante das questões polêmicas.

2 AS MUTAÇÕES NA BASE DA PRODUÇÃO MATERIAL E SEUS IMPACTOS NO MUNDO DO TRABALHO E NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Este estudo reconhece as profundas transformações ocorridas no final do século passado e início do novo século, com características incomuns, se comparadas às demais que ocorreram ao longo da história. Apesar disso, não se deve esquecer que mudanças sociais muito menores e mais lentas (DRUCKER, 2006, p.145) de períodos anteriores, se comparadas com as que se vivenciam hoje, tornaram-se pequenas em relação a estas. Porém, ambas contribuíram com grandes saltos em seus respectivos momentos históricos.

Dentre as transformações que contribuíram para o desenvolvimento das forças produtivas, nos primórdios da civilização, destacam-se, neste estudo, o fabrico e a utilização dos primeiros instrumentos, que possibilitaram a produção de objetos que mais tarde deram origem à fase do artesanato.

No contato com a realidade natural e social, os homens foram desenvolvendo a produção, adquirindo novas experiências neste processo e estabelecendo relações de poder, fundamentadas no domínio de uns sobre os outros, construídas historicamente.

Partindo deste reconhecimento, entende-se que as sociedades foram organizadas a partir da produção de bens materiais, das experiências acumuladas neste processo produtivo e do poder conquistado, que tem em sua base uma força material.

Para Castells (2003, p.51),

Produção é a ação da humanidade sobre a matéria (natureza) para apropriar-se dela e transformá-la em seu benefício, obtendo um produto, consumindo (de forma irregular) parte dele e acumulando o excedente para investimento conforme os vários objetivos socialmente determinados. **Experiência** é a ação dos sujeitos humanos sobre si mesmos, determinada pela interação entre as identidades biológicas e culturais desses sujeitos em relação a seus ambientes sociais e naturais. É construída pela eterna busca de satisfação das necessidades e desejos humanos. **Poder** é aquela relação entre os sujeitos humanos que, com base na produção e na experiência, impõe a vontade de alguns sobre os outros pelo emprego potencial ou real de violência física ou simbólica. (grifos nossos)

Considerando o início do processo produtivo, os objetos artesanais ganharam uma nova qualidade quando o homem aprendeu a polir a pedra e a

fabricar a cerâmica como utensílio para armazenar e cozer alimentos descobriu-se, ainda, a técnica de tecelagem das fibras animais e vegetais.

Na fase do artesanato, era o artesão que respondia por todo processo de produção de um objeto. Seleccionava a matéria-prima e, a partir de uma concepção ou projeto do produto, transformava essa matéria-prima em um objeto acabado e tinha total controle do processo de produção, do seu início ao seu fim.

Esta fase exigia longa aprendizagem e uma qualificação profissional adquirida ao longo de diversos anos (PAIVA, 1991, p. 23). A transmissão do conhecimento sobre o ofício se fazia nas relações de trabalho, onde o mestre-artesão passava para seu aprendiz toda sua experiência sobre o ofício.

As mudanças de caráter quantitativo provocaram mudanças de caráter qualitativo e estas levam a uma nova fase do processo produtivo – **a manufatura**, que se constituiu, durante o período que vai da metade do século XVI até o último terço do século XVIII, a forma característica do processo de produção capitalista.

De acordo com Marx (1967), a manufatura tem uma dupla origem, ou seja, este processo de produção tem dois momentos, ou dois tipos de submissão do operário ao capitalista. O primeiro deles ocorre quando o “operário, exercendo ofícios independentes e diferentes, que devem intervir alternadamente na produção de um objeto, reúne-se na mesma oficina sob o comando do mesmo capitalista” (Marx, 1967, p. 64). Nesta fase, o trabalhador ainda possui algum controle sobre a velocidade, a intensidade e o ritmo do trabalho.

Na segunda fase da manufatura, diversos artesãos tais como carpinteiros, serralheiros, estofadores, torneiros, vidraceiros, pintores, envernizadores, cromadores, dentre outros, que, na primeira fase, se preocupavam apenas com a feitura de um objeto, perdem pouco a pouco a capacidade de exercer seu ofício, em toda a sua extensão, exercendo apenas tarefas parciais no processo de trabalho.

Havia então, uma acentuada divisão de tarefas no interior da fábrica e o trabalhador executa estas tarefas obedecendo ao tempo e ao ritmo da máquina. O processo de produção não depende mais da habilidade do operário. Agora o trabalho vivo está subordinado ao trabalho morto.

Neto (1989, p. 29) destaca que, na produção de base artesanal onde o artesão tinha uma área de decisão na produção de um objeto, era ele que decidia a forma, o tempo necessário e a velocidade de impressão desse objeto, utilizando, a

seu modo, os instrumentos de trabalho, para materializar o objeto pensado ao nível da consciência.

Na manufatura, o ponto de partida para revolucionar o modo de produção não é o instrumento de trabalho, como era no artesanato que se desenvolveu com o instrumento manual, mas a força de trabalho. De acordo com Marx (1987, p. 428),

A máquina a vapor na forma em que foi inventada no fim do século XVII, durante o **período manufatureiro**, e em que substituiu até ao começo da década dos 80 do século XVIII, não provocou nenhuma revolução industrial. Foi, ao contrário, a criação das máquinas-ferramentas que tornou necessária uma revolução na máquina a vapor. (Grifos nossos)

A máquina-ferramenta representou a forma mais desenvolvida da produção mecanizada. É um mecanismo que, à medida que lhe é transmitido o movimento apropriado, se apropria do objeto de trabalho e realiza, com suas ferramentas, as mesmas operações que eram antes realizadas pelo trabalhador, ou seja, se apodera do objeto de trabalho e o transforma segundo o fim desejado.

É, portanto, da máquina-ferramenta que parte a revolução industrial no século XVIII. Essa máquina foi a resposta aos limites humanos, porque ela reúne em si vários instrumentos que deixam de ser utilizados pelo artesão e o trabalhador manufatureiro e passam à condição de ferramentas de mecanismos que podem ser movidos por uma única força motriz. É assim que as inovações tecnológicas vão aos poucos excluindo o homem do processo produtivo, colocando-o na periferia da produção, porque este tem limites físicos e psicológicos.

Segundo Marx (1987, p. 424),

Não é esse o objetivo do capital, quando emprega maquinaria. Esse emprego, como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais-valia.

Como se pode observar, a exclusão do trabalhador do processo produtivo não é um propósito do capitalista; mas a redução do número de trabalhadores é uma forma de baratear a mercadoria. Este esforço, contraditoriamente, reduz as necessidades do trabalho humano, no chão da fábrica, assim como as possibilidades do aumento do consumo. Apesar disso, é com o objetivo de reproduzir o capital que o capitalista investe em novas tecnologias, levando o processo de produção a uma nova fase, agora denominada Revolução Industrial que se subdivide em três momentos.

O primeiro momento corresponde ao período que vai da segunda metade do século XVIII até início da segunda metade do século XIX. Nesse período, iniciou-se, na Inglaterra, uma série de transformações no processo de produção de mercadorias, dando origem ao que se convencionou chamar de 1ª Revolução Industrial.

Com a Revolução Industrial e, assim, a chegada das novas tecnologias e novas máquinas, os artesãos perderam sua autonomia. Entre as principais invenções mecânicas do período, destacam-se a máquina de fiar, o tear hidráulico e o tear mecânico. Todos esses inventos ganharam maior capacidade, com a descoberta do vapor como força motriz.

Por volta de 1860, a Revolução Industrial assumiu novas características, devido a inovações técnicas, com a descoberta da eletricidade. Este segundo momento, que vai da segunda metade do século XIX até a segunda metade do século XX, denominou-se de 2ª Revolução Industrial.

A 3ª Revolução Industrial é marcada pela revolução técnico-científica, tendo como característica as mudanças aceleradas que resultam na obsolescência das técnicas em geral.

A Revolução que vivenciamos hoje é marcada pela microeletrônica. Comparada às demais revoluções, que se desenvolveram ao longo da história, é qualitativamente nova e objetiva explorar não só a força física do homem, como faziam as demais, mas também e cada vez mais, suas capacidades intelectuais. Esta exigência de exploração das capacidades intelectuais do trabalhador deve-se à construção de máquinas inteligentes que passaram a exigir o desenvolvimento de tarefas intelectualizadas, redefinindo, portanto, novos perfis profissionais.

As 1ª e 2ª Revoluções Industriais tiveram, segundo Schaff (1995, p. 22), “o grande mérito de substituir, na produção, a força física do homem pela energia das máquinas, primeiro pela utilização do vapor e mais adiante, sobretudo, pela utilização da eletricidade”.

Essas transformações, aos poucos, vão redefinindo novas funções para o homem, no processo produtivo. Primeiro, ele ocupa a função de simples força motriz, saindo desta condição para assumir novas funções, em um novo trabalho, que é de vigiar a máquina e corrigir com as mãos os seus erros.

As “inovações tecnológicas”, desde os tempos mais remotos, começam a substituir o trabalho humano. De acordo com Marx (1987, p. 428),

Quando o homem passa a atuar apenas como força motriz numa máquina-ferramenta, em vez de atuar com a ferramenta sobre o objeto de trabalho, podem tomar seu lugar o vento, a água, o vapor etc. e torna-se acidental o emprego da força muscular humana como força motriz.

Ao longo dos séculos, as forças produtivas provocaram um turbilhão de mudanças, na produção da vida material, da mesma forma que foi lentamente impondo novos conceitos, hábitos e costumes, definindo novas formas de organização do trabalho, novos padrões de comportamento humano, exigindo novas relações de produção, assim como novas relações sociais.

A partir desta compreensão, compartilha-se com as idéias de Marx (s/a, p. 301), quando afirma:

Na produção da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência.

Essas profundas transformações da sociedade, nas forças produtivas, em seus diferentes estágios do desenvolvimento econômico, como também na consciência dos homens, construídas em suas relações sociais de produção, além de revolucionarem o modo de produzir os bens materiais, fertilizaram também as condições objetivas para a revolução das idéias, no mundo contemporâneo. Isto porque a prática do homem no mundo determina um novo modo de pensar, agir e sentir, que se constrói na prática e volta a esta para redirecioná-la.

Para Schmied-Kowarzik (1983, p. 20) por prática designa-se:

Originalmente toda atividade humana diferenciada de qualquer comportamento natural. É justamente porque a prática não ocorre de modo imediato e sem intermediação, requerendo uma decisão consciente, acaba sempre incluindo elementos teóricos. Por isso pode-se dizer que a prática exige uma teoria que a constitua e dirija.

Pode-se dizer que a prática é uma ação que plasma no real, o que já está a nível de pensamento, que foi previamente desejado e planejado e este desejo que se encontra a nível ideal, na consciência, só poderá se materializar, modificar uma determinada matéria-prima ou até mesmo o mundo social, através de um agente, ou seja, aquele que age sobre o mundo natural e social, com o propósito de modificá-lo. Nesse sentido, Vázquez (1997, p.189-192) ressalta que:

A atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produto de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade [...]. Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem age conhecendo, do mesmo modo que – como veremos adiante se conhece agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e a sua própria natureza.

No processo de transformação da natureza exterior e de sua própria natureza, o homem foi produzindo profundas mudanças que impactaram as bases da produção material. Embora essas mudanças tenham se manifestado mais intensamente no final do século XX e início do novo século, como se pode observar, elas são resultados do processo contínuo do desenvolvimento do capitalismo que, à medida que entra em crise, procura alternativas de solução da crise instalada. Dentre essas soluções, destacam-se, na década de 70, a globalização e a reestruturação produtiva.

A reestruturação produtiva passa necessariamente pela modernização, tanto do ponto de vista material que implica uma modernização tecnológica no processo produtivo, quanto do teórico que implica uma renovação das concepções que fundamentam as práticas produtivas, no interior das organizações.

Tomando como referência a relação entre modernização tecnológica e as novas exigências de formação/qualificação profissional, fez-se a seguinte pergunta aos sujeitos informantes desta pesquisa: as mudanças (técnico-organizacionais, novas concepções e modelos de gestão) vêm exigindo novos conhecimentos dos trabalhadores em geral? As respostas foram unânimes. Os entrevistados reconhecem que a conquista de novos espaços, no mundo do trabalho, depende cada vez mais de uma educação formal e de uma qualificação profissional de caráter permanente.

Embora todas as pedagogas entrevistadas respondessem que existe uma intrínseca relação entre a revolução na base da produção material da sociedade e a educação dos sujeitos nela existentes, pôde-se encontrar motivações diferentes na fala de cada uma delas. Para comprovar esta afirmativa, destacou-se a fala de três pedagogas que desenvolvem atividades em diferentes programas de formação.

Na primeira delas, há uma determinação da base da produção material na educação, formação/qualificação profissional:

Eu penso que há uma influência, sim, porque este educador está desenvolvendo as suas ações nesse mundo que é influenciado por todas estas questões. Então, necessariamente, a sua formação precisa também estar atenta a estas transformações que acontecem. Então este perfil do educador de hoje, do pedagogo, também sofre essas influências das transformações políticas, econômicas, sociais. (Coordenadora Geral do Programa Y)

Esta fala deixa clara uma relação mútua entre determinante *versus* determinado. O educador é sujeito *no* e *com* o mundo. À medida que age sobre o mundo, não só transforma o contexto em que vive como também sofre simultaneamente os efeitos dessas transformações. Dessa forma, à medida que o contexto social, político e econômico sofre profundas transformações de natureza material e conceitual, o pedagogo não pode ficar alheio a essas mudanças, para não se tornar obsoleto.

Por outro lado, o segundo depoimento é motivado pela necessidade de conhecimentos que ajudem a manusear instrumentos de trabalho produzidos com base na microeletrônica. Dentre esses conhecimentos, destaca-se a linguagem informática, conforme depoimento abaixo:

A **informática** é uma ferramenta básica. Eu não consigo mais conceber um profissional sem este domínio. Há dez anos, ou até mesmo há cinco anos, quando eu cheguei aqui, era muito comum ter um digitador do lado, então o chefe escrevia um ofício à mão, dava para o digitador; ele digitava, devolvia para o chefe, o chefe lia, via que tinha erros, devolvia. Eu não consigo mais conceber este comportamento. Então a informática é uma ferramenta que é básica. As pessoas serem capazes de acessar a rede, porque nós trabalhamos com uma rede; serem capazes de organizar um arquivo, no computador, fazer uma planilha no excel, fazer um orçamento de forma mais **rápida**. [...] Outra coisa, nós trabalhamos em um contexto de muita cobrança, os setores todos, a gente trabalha tudo para ontem, toda hora chega pedido de coisas para entregar **daqui a duas horas, a três horas ou um dia**, porque todo sistema de informação do Estado passa pelos setores. Nós trabalhamos com este cotidiano que é muito perverso. (grifos nossos) (Coordenadora Geral do Programa X)

De acordo com este depoimento é inconcebível um trabalhador sem o domínio da linguagem da informática. De fato uma das demandas do mundo do trabalho, para os trabalhadores em geral, independentemente de sua área de atuação, é o domínio do conhecimento técnico no âmbito da informática.

Outra questão que deve ser destacada, no depoimento acima é o tempo de execução das tarefas. O tempo é um fator considerado de enorme importância no mundo dos negócios e do trabalho competitivo.

A base do novo modelo de acumulação do capital se sustenta em dois pilares (OHNO, 1997, p. 26-27) *Just-in-time* e Automação, ou automação com um toque humano. O primeiro pilar “significa que, em um processo de fluxo, as partes corretas necessárias à montagem alcançam a linha de montagem no momento em que são necessários e somente na quantidade necessária”.

Esta pressão para fazer tudo no modo “just-in-time”, que ocorre no interior da empresa, acaba também influenciando a prática educativa, no espaço da escola que, sob pressão também precisa executar todas as tarefas dentro do tempo previsto pelas demais instâncias da organização escolar ou da sociedade em geral. Isto provoca um estado de estresse nos trabalhadores da educação e consequentemente doenças de caráter psicológico.

No terceiro depoimento, as profundas transformações nas forças produtivas da sociedade que determinaram mudanças em todos os segmentos sociais, exigem novos conhecimentos dos trabalhadores. Este fato se comprova, sobretudo nas exigências dos concursos públicos, conforme depoimento abaixo:

Um dos fatos que comprova é que em muitos concursos que a gente faz você percebe uma demanda por conhecimentos que é da área do pedagogo mas, que são conhecimentos que fogem do currículo que foi trabalhado nas universidades. Essas mudanças que estão ocorrendo de caráter internacional, globalização, as inovações técnico-científicas elas estão influenciando nas demandas do mercado de trabalho e nas instituições que realizam concursos e processo seletivo. Isso inviabiliza muitas vezes o nosso acesso a estes espaços porque nós não temos garantido a formação, digamos em nível de universidade, em muitos aspectos para estarmos nesta concorrência. (Coordenadora Geral do Programa Z)

Como se pôde observar, as transformações em curso impactaram, profundamente, o cenário econômico, político e social do mundo contemporâneo e são grandes responsáveis pelas mudanças nas demandas de novos perfis profissionais.

2. 1 Os Impactos das Mudanças no Mundo do Trabalho: novas demandas de qualificação profissional

A modernização tecnológica no interior da organização não é um processo homogêneo, porque convivem, em um mesmo espaço, setores que empregam tecnologias de ponta ao lado de outros que ainda não contam com a modernização tecnológica.

O convívio entre o velho e o novo não é uma realidade concreta só no chão das fábricas. Os programas analisados, neste estudo, também expressam um conflito entre idéias renovadas e velhas concepções orientando a prática educativa, em cada programa, conforme os depoimentos abaixo:

A gente acaba sofrendo mesmo por este mundo competitivo. As pessoas querendo te excluir de algumas questões. Em algumas situações, elas se colocam sempre à frente: sou **Eu** que estou coordenando, sou **Eu** que detenho esta relação de poder, sou **Eu** que tenho que apresentar determinadas questões, sou **Eu** que vou apresentar o programa, sou **Eu** que vou apresentar os resultados. Quando a gente parte para esta questão do coletivo, todos devem estar; cada um deve falar. Esta questão da hierarquia, em alguns momentos, ela pesa e aí eu penso que é por esta questão do mercado. Sou **Eu** querendo também ter mais visibilidade, porque isto me possibilita outros espaços, outras portas e aí realmente é uma questão séria. (Grifos nossos) (Coordenadora Pedagógica do Programa Y)

O que fica claro, neste depoimento, é uma resistência aos princípios da administração que fundamenta a prática educativa, em um espaço democrático. O depoimento deixa claro que a execução das atividades é uma responsabilidade de todos do programa. Porém, na hora da divulgação dos resultados, momento em que a sociedade avaliará os impactos do mesmo, torna-se uma tarefa individual. Claro está que cada programa desenvolvido, de acordo com os resultados positivos, possibilitará a conquista de novos espaços e novas portas se abrirão, mostrando novas oportunidades, sobretudo, de assumir coordenações de novos programas, em diferentes esferas: federal, estadual, municipal, ou mesmo privada.

O depoimento deixa claro, também, que as relações hierárquicas, ou seja, aquele que tem o mais alto posto no programa é beneficiado. Na divulgação dos resultados positivos, o “chefe” se acha no direito de divulgá-los sozinho. Entende-se, nas entrelinhas, que, quando os resultados são negativos, certamente serão divididas as responsabilidades entre os membros do grupo; ao invés de as portas se abrirem, podem ter um efeito contrário.

É clara, ainda, uma insatisfação com o comportamento do Coordenador Geral do programa, segundo o depoimento referido anteriormente. Este profissional fundamenta sua prática nos velhos princípios da Teoria Clássica da Administração. Essa teoria trata a organização como uma máquina, tem uma autoridade centralizada na pessoa do “chefe”, tem linhas claras de autoridade, regras e regulamentos que são impostos e devem ser obedecidos.

Esta teoria clássica pretendeu desenvolver uma nova filosofia empresarial, na qual a tecnologia e o método de trabalho são mais importantes, no interior da organização, do que as pessoas que produzem riqueza com o seu trabalho. Porém seus princípios nem sempre foram pacificamente aceitos pelos trabalhadores que resistiam tal qual fez a pedagoga entrevistada, ainda que essa resistência, inicialmente, se dê no âmbito individual.

Braverman (1987, p.103-108) explicita os três princípios básicos desta teoria, estabelecidos por Taylor, da seguinte forma:

1. **“Dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores.** O processo do trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Daí por diante deve depender não absolutamente das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais.
2. **Princípio da separação de concepção e execução.** Tanto a fim de assegurar o controle pela gerência como baratear o trabalhador, concepção e execução devem tornar-se esferas separadas do trabalho e para esse fim o estudo dos processos do trabalho dever reservar-se à gerência;
3. **Utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.** (...) O elemento essencial é o pré-planejamento e o pré-cálculo de todos os elementos do processo de trabalho, que já não existe como processo na imaginação do trabalhador, mas tão-somente como um processo na mente de uma equipe especial de gerência.

Este método, apesar de já ter sido questionado pela Teoria das Relações Humanas, ainda hoje é muito comum nos espaços de trabalho. Muitos pedagogos fundamentam suas práticas nesses princípios, mas poucos têm consciência de que se trata do Taylorismo/Fordismo, modelo clássico de administração e de acumulação do capital.

Por outro lado, sob o ponto de vista do perfil profissional, o depoimento abaixo, ao contrário do anterior, revela uma prática educativa baseada no novo modelo de acumulação do capital:

Nós temos aqui uma necessidade de um profissional que é uma necessidade, não só do ponto de vista da estrutura da (organização), mas também do ponto de vista da concepção que nós temos de trabalho. Como a gente pensa este profissional mais inteiro, mais completo que é um profissional que faça desde o trabalho da gestão da área onde ele atua até

o trabalho pedagógico. Por exemplo: a equipe que trabalha na coordenação regional deve estar preparada não só para fazer as intervenções pedagógicas, orientar o professor, fazer sugestões, construir com ele o planejamento, mas também deve estar preparada para elaborar seus relatórios, fazer pareceres, dar encaminhamento a um processo de algo que elas precisam resolver. Então, às vezes, elas têm esta dificuldade (Coordenadora Geral do Programa X).

O perfil profissional que atende às necessidades deste programa é o do trabalhador polivalente. O depoimento acima deixa bem claro que a polivalência é uma exigência da função; ela se constitui uma forma particular de organização do trabalho, considerando as formas clássicas.

Convém dizer que a polivalência surge no bojo do processo produtivo do modelo de acumulação Taylorista/Fordista, como uma alternativa ao modelo, embora, hoje, seja uma prática nas empresas que adotam o novo modelo de acumulação do capital: o Toyotismo.

Para Dadoy (s/a, p. 2), polivalência,

Contrariamente à especialização das tarefas, que estipula “um homem, uma tarefa, um posto de trabalho”, o princípio da Polivalência supõe, no campo da organização do trabalho, a possibilidade de designar alternativamente e/ou sucessivamente um homem para duas tarefas diferentes, dois postos de trabalho diferentes, duas funções diferentes.

A polivalência implica o domínio de diferentes conhecimentos que possibilitam o exercício de uma ou mais funções. É uma característica do trabalhador e não do posto de trabalho.

O depoimento revela a necessidade de uma formação polivalente, assim como do trabalho em equipe. Tanto um quanto o outro fazem parte do modelo de acumulação flexível, o Toyotismo. Os novos métodos de produção baseados neste modelo, se resumem em seis pontos básicos, segundo Gounet (1999, p.26-28):

1. A produção é puxada pela demanda e o crescimento pelo fluxo;
2. A carência de espaço no Japão e a obrigação de ser rentável incitam a Toyota a combater o desperdício. A empresa decompõe o trabalho em quatro operações: transporte, produção, estocagem, controle;
3. A flexibilidade do aparato produtivo e sua adaptação às flutuações da produção acarretam a flexibilização da organização do trabalho;

4. Para organizar concretamente a produção, instala-se o KANBAN – Trata-se de um sistema visual de informação, uma espécie de placa utilizada para administrar o just-in-time¹;
5. O objetivo da Toyota é produzir muitos modelos, mas cada um em série reduzida;
6. Desenvolvem relações de subcontratação com os fornecedores de autopeças, trata-se da Toyota impor aos seus fornecedores máxima flexibilidade, obrigação de instalar-se em um raio de 20km de suas fábricas, para reduzir o transporte, emprego do *kanban* dentro da fábrica de autopeças e entre esta e a Toyota.

Interessa a este estudo destacar o terceiro ponto: a flexibilidade do aparato produtivo que acarreta a flexibilização da organização do trabalho. Essa flexibilidade revela a dinâmica do processo produtivo baseado neste modelo de acumulação.

Ao contrário do antigo modelo que colocava um homem *versus* uma máquina, nesse novo modelo um trabalhador pode operar com até cinco máquinas diferentes. Gounet (1999, p. 27) destaca que:

Na Toyota desde 1955 um trabalhador opera em média cinco máquinas. Enquanto quatro delas funcionam automaticamente, ele carrega, descarrega, prepara a quinta. Se há duas máquinas para operar ao mesmo tempo, ele chama um colega. Isso tem duas conseqüências imediatas: o trabalho não é mais individualizado e racionalizado, conforme o taylorismo; é um trabalho de equipe; a relação homem-máquina torna-se a de uma equipe de operários frente a um sistema automatizado.

Para operar várias máquinas até com tecnologias diferentes, o trabalhador deve ter vários conhecimentos, não só para poder operar os equipamentos com sucesso, mas também para poder ajudar seu colega de equipe, em outras operações. Neste caso, é a dinâmica do próprio modelo de acumulação flexível que exige uma formação/qualificação profissional de caráter polivalente.

¹ No modelo da Toyota o Kanban substituiu o antigo modelo de informação utilizado no Taylorismo/fordismo. O Kanban é um sistema visual de informação, utilizado pela primeira vez pela Toyota japonesa. “Constitui-se de um conjunto de cartões que indica a quantidade necessária de matéria-prima ou de peças intermediárias a serem produzidas para se suprir a célula (de produção) seguinte”. Trad. Literal: anotação visível, placa visível. De forma genérica: cartão, placa. In. CATTANI, Antônio. **Trabalho e Tecnologia – dicionário crítico**. Ed. Vozes.

A partir do exposto, entende-se que a qualificação profissional é síntese das múltiplas determinações de sociedades historicamente datadas. A exemplo desse fato, a partir das contribuições de Paiva (1991, p. 23), destacam-se três fases através das quais as qualificações se desenvolveram: *artesanato, manufatura e revolução industrial*.

A fase da Revolução Industrial se desenvolve e exige novos conteúdos e significados, ao longo do tempo, conforme destaca Pastore (1995, p. 37):

a máquina a vapor e o motor elétrico são símbolos das duas primeiras revoluções industriais. A educação universal, o computador e as telecomunicações sintetizam o que será a terceira revolução industrial. Nas duas primeiras, a trajetória de produção baseou-se em decompor uma tarefa complexa em várias tarefas e alocar um trabalhador para cada uma delas. Nesse modelo, a maioria dos trabalhadores não precisava ser educada, mas, apenas, adestrada para fazer a mesma coisa ao longo de toda sua vida. Hoje, a velocidade das informações tecnológicas e administrativas demandam uma grande amplitude de conhecimentos e, sobretudo, uma boa capacidade de aprender cada vez mais.

A partir dessa compreensão, compartilha-se com a idéia de que as qualificações profissionais são determinadas pelas condições objetivas de dada sociedade que, de acordo com sua natureza, exige, ao longo do tempo, uma variação do trabalho e, como conseqüência, uma mobilidade do trabalhador em todos os sentidos.

Marx (1987, p.558-9) ressalta:

A indústria moderna, com suas próprias catástrofes, torna questão de vida ou morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em conseqüência a maior versatilidade possível do trabalhador, e adaptar as condições à efetivação normal dessa lei. Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade.

Nessa perspectiva, as exigências e os contornos (perfis) que assumem as qualificações profissionais dependem de vários fatores interligados. Dentre eles, destacam-se: as gradativas mudanças no sistema escolar, a partir da quantidade das escolas especializadas e sua hierarquização, de acordo com as exigências sociais; o desenvolvimento da ciência e tecnologia em cada sociedade; o acúmulo de conhecimento e experiências dos profissionais; as experiências no processo

produtivo; a vontade política daqueles que comandam o país; as pressões sociais por um trabalhador cidadão, que possa inserir-se no processo produtivo, não como produtor de mercadoria, mas como produtor da própria existência, entendida no sentido *lato*.

A partir do exposto, entende-se que as novas exigências de qualificações e competências constituem, hoje, para as diferentes organizações, um sustentáculo para assegurar a produtividade e a competitividade nos mercados abertos.

Para assegurar um espaço no mercado competitivo, as organizações estão investindo, cada vez mais, nas qualificações de seus trabalhadores, as quais se dão a partir de um novo modelo de gestão. Nesse contexto de mudanças, esse novo modelo de gestão de empresas e de pessoas, segundo Brito (2005, p.57), está sendo construído com base em três eixos principais:

1. **Eixo Gestão de Competências** – cuja principal contribuição refere-se à construção de um foco estratégico orientador das ações da empresa;
2. **Eixo Gestão do Conhecimento** – que se refere ao gerenciamento;
3. **Eixo Organização de Aprendizagem** – que trabalha as intenções entre os sujeitos e a mudança dos princípios da organização.

Segundo a autora, nos anos 1990, esses três eixos se articularam e estabeleceram conexões, definindo o novo modelo capitalista de gerenciamento das empresas e das pessoas.

Nesse novo milênio, os eixos *Gestão do Conhecimento e Gestão de Competências*, os quais se encontram em fase de consolidação no cenário mundial, ocupam cada vez mais espaços nos bastidores acadêmicos e empresariais.

De acordo com Terra (apud CARBONE, 2006, p.15),

Especificamente em relação ao Brasil, estudos recentes mostram que não há uma concepção universal acerca das duas abordagens. Na realidade, podem ser identificadas concepções e práticas bastante diferenciadas a respeito de ambas, tanto no caso de empresas privadas, quanto em organizações públicas.

As raízes teóricas dessas duas abordagens podem ser encontradas na economia das organizações. Essa área do conhecimento, de acordo com Barney e Hesterly (apud CARBONE, 2006, p.14), pode ser localizada na fronteira da economia com a teoria das organizações.

Segundo Carbone (2006, p. 13),

A economia das organizações abrange, entre outras correntes, a administração estratégica (strategic management), que busca explicar como

as empresas conquistavam vantagem competitiva (Barney, 1991). O motor da vantagem competitiva é a geração permanente de inovações, e o seu principal insumo é o conhecimento.

Nesta nova sociedade, as empresas competem por uma maior fatia do mercado consumidor. Como reflexo, os trabalhadores também competem entre si, para conquistarem um espaço no mundo do trabalho. Essa competição, muito acentuada no mercado de trabalho, que estimula e acirra uma competição entre os pares, no interior das organizações, é o que Dejourns (2000) denomina de “guerra econômica” ou “guerra sem armas” que se trava no mundo dos negócios e se reflete no mundo do trabalho.

Essa guerra que se alimenta com o desenvolvimento da competitividade, exclui os que não estão “aptos” ao combate. Para Dejourns (2000, p. 13) “os velhos que perderam a agilidade, os jovens mal preparados, os vacilantes...”, são os primeiros a perder seus postos de trabalho. Quanto aos outros, aumentam-se as pressões e as exigências para auto-superação.

Neste mundo competitivo que apresenta “muitos pontos em comum com uma situação de guerra” (DEJOURNS; 2000, p.13), cada empresário exige do trabalhador, uma produtividade superior em relação aos demais concorrentes. É em nome desta guerra que muitos dos sujeitos nela envolvidos, admitem atropelar certos princípios. Para estes, os fins justificam os meios. A exemplo, nos programas de formação analisados neste estudo, esse fato se materializa da seguinte forma:

A questão da competitividade faz com que você negue o outro e aí acirram as competições. Em alguns momentos você quer ter mais visibilidade e aí em algumas viagens você quer se sobressair e acaba passando por cima do outro. Passando por cima de alguns princípios e, isso ocorre de forma muito natural. (Coordenadora Pedagógica do Programa Y).

No caso do depoimento acima, a necessidade de um se sobressair em relação aos demais componentes de uma determinada equipe, ou de um determinado programa, é uma questão séria sob o ponto de vista de alguns entrevistados. Há casos em que a relação hierárquica dentro do próprio programa pode garantir este destaque de uns em relação a outros. No entanto, gera um comportamento de resistência no outro pólo e um acirramento de conflitos, nas relações de trabalho.

Os demais componentes do grupo, à medida que sentem seu espaço invadido e são, ao mesmo tempo, excluídos nas relações do grupo com os clientes

externos², passam também a lutar por mais visibilidade. Esse tipo de comportamento não só torna possível a garantia de permanência no projeto, como também aponta novas possibilidades de conquistar outros espaços. Novas portas se abrirão na apresentação dos resultados do programa, aos clientes externos contratantes ou financiadores do mesmo.

Através dessa competição entre os trabalhadores, as organizações tiram proveito, porque esta aparece como uma forma eficiente de regulação do comportamento. Essa regulação torna-se mais eficaz do que o antigo método do chicote, ou seja, do que os métodos que envolvem coerção direta.

Baseado no exposto, este estudo compartilha com as preocupações de Dejours (2000, p.16). Para este autor, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, em que as relações competitivas e de conflitos se assemelham a uma situação de guerra, muito mais importante do que procurar compreender a lógica econômica, é “procurar concentrar o esforço de análise nas condutas humanas que produzem esta máquina de guerra, bem como nas que levam a consentir nela e mesmo submeter-se a ela”.

Peters e Waterman (apud LIMA, 1995, p.25) consideram as pressões exercidas pelos colegas de trabalho como um estímulo à auto-superação mais eficaz do que a autoridade do chefe. A competição entre os diferentes grupos de trabalho de uma organização e os diferentes pares de um mesmo grupo tem como motivação o esforço de atingir os objetivos propostos pela organização, ou mesmo a busca de alcance de objetivos individuais, na valorização do sucesso individual.

Para Peters e Waterman (apud LIMA, 1995), o fato de uma pessoa pertencer a um grupo de trabalho tem mais influência sobre o comportamento dos funcionários do que o controle oriundo das hierarquias da organização, do salário ou mesmo das possíveis promoções.

Nessa perspectiva, investir na formação das novas competências dos trabalhadores pode ser uma possibilidade de tornar a empresa mais competitiva, levando-a a abrir as portas ao mercado globalizado. Entretanto, essa possível inclusão provoca a exclusão dos trabalhadores. Tendo a empresa a capacidade de movimentar-se para além das fronteiras nacionais, ela pode ser fechada em um espaço geográfico, provocando a exclusão de centenas de trabalhadores do

² Clientes externos são todas as pessoas ou organizações que estão ligadas direta ou indiretamente ao Programa, mas não executam atividades no referido programa.

processo produtivo, ao mesmo tempo em que provocará a inclusão de muitos destes trabalhadores, em outro espaço onde a empresa for reinstalada.

Dupas (1999, p.54) destaca que:

A flexibilidade conseguida pelo atual modelo racionaliza o uso do capital, colocando-o onde as melhores condições do mercado apontam. É cada vez menor a simetria entre a flexibilidade das condições de produção e as exigências de sobrevivência dos trabalhadores. Pode-se produzir mais ou menos, aqui ou ali, pois a programação da produção por meio da informática e a transmissão de dados em tempo real o permitem. Mas o trabalhador vive a instabilidade de poder estar ora dentro, ora fora do mercado de trabalho.

Sob a lógica do capital, o objetivo maior desse novo modelo não é o de obter mudanças de caráter qualitativo, mas o de obter, de forma cada vez mais sutil, a adesão dos trabalhadores, por isso os recursos humanos das organizações são mais importantes do que os recursos materiais.

A partir dessa compreensão, este estudo compartilha com as idéias de Mészáros (2005, p. 27) quando afirma que,

O capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. Ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações “carinhosas” do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólico universal e social [...] o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivos estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema.

Sendo o capital irreformável, as novas práticas produtivas, pautadas nas novas políticas de gestão de pessoas, exigem um novo comportamento do sujeito no espaço da organização, porém não é um comportamento que vislumbre mudanças qualitativas. Apesar disso, reconhece-se que o chicote não funciona mais como mecanismo de coerção. É de forma sutil que o capital leva o trabalhador a pensar, sentir e agir de acordo com os novos métodos da produção. O perfil do trabalhador que atende às demandas do capital, hoje, é aquele com características da personalidade altamente contraditória.

Lima (1995, p.44-45), descreve algumas dessas características:

Altamente competitivo e, ao mesmo tempo, altamente cooperativo; muito individualista e, ao mesmo tempo, capaz de trabalhar em equipe; capaz de tomar iniciativa e, ao mesmo tempo, de se conformar completamente às regras ditadas pela organização; muito flexível e, ao mesmo tempo, muito perseverante; um indivíduo que se percebe como “sujeito do seu destino” e “criador de sua história e, ao mesmo tempo, completamente integrado, identificado e conforme à empresa; capaz de reagir rapidamente e de se

adaptar às mudanças; justo, sensível, compreensivo e, ao mesmo tempo, duro e impiedoso; desconfiado e ser, ao mesmo tempo, íntimo, próximo e comunicativo.

O trabalhador, que atua nos espaços das organizações onde essa nova política é implantada, deve adotar comportamentos contraditórios, incompatíveis entre si. Com essa nova política de gestão de pessoas, o capital aumentou o seu poder de sedução em relação ao trabalhador, utilizando estratégias mais sutis. No entanto, esse modelo é bastante prejudicial àqueles trabalhadores que tentam se adaptar a essa nova lógica. Isto porque, sob o ponto de vista político, tornou-se mais perigoso para a subjetividade do trabalhador, porque as competências exigidas pelo capital nem sempre podem ser atendidas, por isso o trabalhador que não atender a essas exigências é excluído do processo produtivo e colocado na periferia da produção.

Nessa perspectiva, Bruno (1996) destaca que, na sociedade contemporânea, no âmbito da reestruturação produtiva, as competências gerais exigidas às novas gerações são as seguintes: *competências de educabilidade* – que é a capacidade de aprender a aprender que todo trabalhador deve adquirir, o que implica que esse trabalhador deve correr atrás das informações para não se tornar obsoleto, já que as mesmas se processam com muita rapidez; *competência relacional* – que é a capacidade que cada um deve ter de relacionar-se com seus pares, no processo produtivo; *competência técnica básica*, relacionada com os diferentes campos do conhecimento. Além dessas competências, destaca-se a criatividade como uma *competência psicológica*, necessária à sobrevivência do trabalhador, no mercado competitivo. A criatividade é uma possibilidade de garantia de o trabalhador permanecer no processo produtivo.

Nessa perspectiva, a máquina inteligente ainda não foi capaz de assumir o lugar do trabalhador no chão da fábrica. Isto porque o futuro é imprevisível, as mudanças são constantes e só o homem pode desenvolver a capacidade criativa e se adaptar às novas circunstâncias. Para o trabalhador, na sociedade do conhecimento, criatividade e idéias originais são condições de sobrevivência, não só no campo profissional, mas também no campo pessoal.

Nesse contexto, constitui-se grande desafio para as organizações, a gerência do potencial humano, pois é ela que vai despertar o potencial criativo de seus recursos humanos. No entanto, para desenvolver esse potencial criativo, na

empresa, é necessário que a própria organização tenha um perfil criativo, o que significa, de acordo com Alencar (1996, p. 92):

Uma organização que valoriza o potencial para a competência, responsabilidade e ação, indo de encontro com a prática presente em nossa sociedade de promover um constante desperdício de potencial criativo. Ela se caracteriza por uma cultura que reconhece o potencial ilimitado de seus recursos humanos, que cultiva a harmonia do grupo, que estabelece expectativas apropriadas, que tolera as diferenças e que reconhece as habilidades e esforços de cada indivíduo.

O espaço da organização deve ser um campo fértil onde a criatividade florescerá. No entanto, reconhece-se que os fatores do ambiente organizacional, tais como: relações de desconfiança, clima de insegurança, normas rígidas e repressivas e um sistema de comunicação precário, serão elementos que terão forte influência nas práticas criativas, na elaboração de idéias inovadoras que farão o grande diferencial entre as organizações. Isto porque, de acordo com Hill e Amabile (Apud ALENCAR, 1996, p. 91):

Se as pessoas percebem que estão trabalhando em um ambiente onde os objetivos dos projetos são claros, desafiadores e interessantes, onde têm autonomia em decidir como trabalham em direção a essas metas, onde as novas idéias são recebidas com encorajamento e entusiasmo, onde elas não são pressionadas com prazos impossíveis ou limitações de recursos, onde outros estão dispostos a cooperar no alcance dos objetivos, onde os melhores esforços são reconhecidos, certamente trabalharão em níveis mais altos de motivação intrínseca e produzirão idéias criativas.

As empresas que participam do jogo de forças, no mercado globalizado, investem na formação das competências de seus profissionais, porque reconhecem a necessidade de formação geral de seus quadros de funcionários como requisito básico ao enfrentamento da intelectualização do processo produtivo. Caso contrário, o risco de exclusão do processo competitivo torna-se uma ameaça constante às organizações.

Ao falar do processo de qualificação dos trabalhadores, não se deve desconhecer o fato de que, dado o caráter ideológico da educação e das qualificações profissionais, este processo no interior das organizações se sujeita a uma correlação de forças opostas. Dessa forma, de acordo com Bianchetti (2001, p. 19), no processo de qualificação dos trabalhadores,

De um lado, “o capital, enquanto sujeito que detém a primazia da direção e controle do processo de trabalho, põe e dispõe o quando, e o quanto de capacidades humanas são fomentadas, produzidas e aproveitadas e, igualmente, as que são preteridas e descartadas” (Machado, 1996c, p.53).

De outro, há os trabalhadores, com seus interesses, suas estratégias de resistência, seus saberes tácitos e suas saídas individuais ou através dos seus órgãos de representação.

Apesar desta correlação de forças, a qualificação dos trabalhadores, no interior das organizações, é muito mais uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida; uma reprodução da ideologia dominante, para que esta possa assegurar a dominação da classe hegemônica. Isto porque é em um contexto em conflitos de classes que as empresas procuram encontrar soluções viáveis e competitivas e atender às expectativas do mercado. Uma dessas soluções passa inevitavelmente pela formação/qualificação profissional dos trabalhadores, pois a sociedade contemporânea exige um novo perfil profissional.

Na ótica do capital, maior qualificação e novas competências dos trabalhadores se justificam, sob o ponto de vista da empresa, pela necessidade de garantir melhor desempenho e maior segurança com o manuseio dos equipamentos. Se, por um lado, essa qualificação representa um alto investimento na organização, por outro, é de um mecanismo complexo e relativa fragilidade, o que vai exigir um trabalhador mais qualificado e competente.

Cattani (1997, p. 94) designa formação profissional como sendo:

Todos os processos educativos que permitam, ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas ou nas empresas.

Com essa visão ampla de formação profissional, tem-se como pressuposto que o mundo do trabalho oferece um amplo espaço de atuação para o pedagogo. E é com o firme propósito de apreender esses espaços e definir o seu perfil profissional que necessário se faz caracterizar, inicialmente, os espaços de atuação do pedagogo, selecionados como lócus desta pesquisa.

Os Espaços Alternativos de Atuação do Pedagogo no Mundo do Trabalho

Para definir o perfil profissional do pedagogo que atua nos espaços fora da escola, tomaram-se como referência alguns espaços de atuação desse pedagogo, nas diferentes instâncias da sociedade, bem como as diferentes funções exercidas por esses profissionais. Optou-se, como norteador da pesquisa, apreender

estes espaços a partir de um recorte social que divide a sociedade em três esferas de atuação. Tais como: esfera do Estado, do mercado e da sociedade civil.

Esta pesquisa analisou dois programas ligados à esfera do Estado, denominados, neste estudo, como Programas **W** e **X**, respectivamente, e dois na esfera do mercado, denominados de Programas **Y** e **Z**. Para compreender melhor os programas analisados, optou-se, inicialmente, por definir suas esferas de atuação.

Entende-se que Estado não é uma abstração, ao contrário, é síntese das múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas do contexto em que este está inserido.

Tomando como referência a gênese do Estado, ressalta-se que este é produto da vontade humana, pois nasceu no bojo do conflito social como uma forma de poder, para limitar a ação dos homens que agiam motivados pelos instintos mais primitivos. Eles (os homens) viviam em constante guerra, os mais fortes dominavam os mais fracos, se apropriavam de seus bens materiais e de suas esposas. Foram os homens que sentiram a “necessidade de estabelecerem entre eles um acordo, um contrato”.

Para Thomas Robbes (2007; p. 98/99),

Torna-se manifesto que, durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra. Uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens [...] Da guerra de todos contra todos, também isto é consequência: que nada pode ser injusto. As noções do bem e do mal, de justiça e de injustiça, não podem ter lugar aí. Onde não há poder comum não há lei.

O Estado nasceu da necessidade humana de defesa da propriedade privada e da segurança. Este é, portanto, determinado pelas relações dinâmicas e de poder, no interior de cada estrutura social onde ele se desenvolve e assume estas características.

A partir desse reconhecimento, o Estado, em uma sociedade de classes (ENGELS, 1980, p.226), é produto da sociedade em determinada etapa de desenvolvimento. Nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes que se envolveram numa contradição insolúvel consigo mesmas, cindiram-se em contrários inconciliáveis que ele é impotente para banir.

O Estado é a maior organização política que a humanidade conhece. Entendê-lo exige antes uma compreensão da correlação de força entre as diferentes

classes sociais; significa ainda buscar a sua essência, pois sua verdadeira face não se mostra pela aparência.

Segundo Farias (2000, p.06),

Não se deve inserir a estrutura do Estado nos marcos de formas políticas e institucionais abstratas. Ao contrário, percebe-se inicialmente, seu caráter subjetivo tendo por eixo sua objetividade natural e se distingue sua aparência de sua essência, em seguida suas relações dinâmicas, que se desenvolvem a partir da luta de classes (sua essência social), cujo eixo é a divisão capitalista do trabalho (sua essência material). Porque, além da essência do Estado, há formas específicas sob as quais ele se apresenta num momento dado como aparência, genealogia, feiticismo [...].

O Estado é a base do poder e o exercício do poder se dá na esfera pública, que é a esfera da coletividade, a sociedade dos iguais. Por outro lado, o privado se relaciona com as esferas particulares, a sociedade dos desiguais.

O termo público significa (ARENDR, 2001, p.67) o próprio mundo, à medida que é comum a todos. Porém cada membro da coletividade ocupa diferentes lugares. Aí prevalece a lei da física, dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço. Nas relações desenvolvidas no espaço comum, todos vêem e ouvem; dada cada subjetividade, todos vêem e ouvem, são vistos e ouvidos, a partir de diferentes ângulos. É a subjetividade de cada um que dá sentido a cada objeto observado e até mesmo dificulta entender os limites do público e do privado.

Arendt (2000, p.67) assegura:

Quando já não se pode discernir a mesma identidade do objeto, nenhuma natureza humana comum, e muito menos o conformismo artificial de uma sociedade de massas, pode exitar a destruição do mundo comum, que é geralmente precedida pela destruição dos muitos aspectos nos quais eles se apresentam à pluralidade humana. Isto pode ocorrer nas condições do isolamento radical, no qual ninguém mais pode concordar com ninguém, como geralmente ocorre nas tiranias; mas pode também ocorrer nas condições da sociedade de massas ou de histeria em massa, onde vemos todos passarem subitamente a se comportar como se fossem membros de uma única família, cada um a manipular e prolongar a perspectiva do vizinho. Em ambos os casos, os homens tornam-se seres inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvidos por eles. São todos prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular, que continua a ser singular ainda que a mesma experiência seja multiplicada inúmeras vezes. O mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite uma perspectiva.

Os termos público e privado, assim como o Estado, a cada nova fase do desenvolvimento do capitalismo, vêm se redefinindo. Segundo Cruz (1994, p.01), nos dias atuais,

Chega-se então aos nossos dias, onde o conceito de privado nos remete às questões do mercado e da privacidade do indivíduo e, por outro lado, o público passa a ser identificado com o Estado e o espaço onde ocorrem as relações políticas da sociedade. Porém, o atual estado das coisas nos permite perceber uma série de questões não resolvidas, sejam elas pertinentes à esfera econômica ou à esfera social. Como estão postas atualmente, as grandes dicotomias Estado e sociedade, governo e sociedade de mercado, lei e contrato, justiça comutativa (a do mercado) e justiça distributiva (a ligada ao Estado) e, em resumo público e privado, não atendem mais às demandas de uma sociedade complexa como a nossa.

As ações na esfera do público quase sempre são tumultuadas de conflitos, apadrinhamentos, protecionismo. Nos programas analisados, este fato aparece em muitas falas:

A gente pensa que é só na empresa privada que tem a disputa, que um puxa o tapete do outro. No serviço público acaba existindo isso. Acaba também tendo uma convivência de relações que se constrói de protecionismo, de apadrinhamento, dos meus amigos. Eu indico sempre quem é mais meu amigo e isso é uma coisa que eu tive muita dificuldade para engolir, mas resolvi logo isso. A gente tem muito esta dimensão. Ainda tem muito essa dimensão da ética de alguém tentar burlar, se dar bem, resolver as suas questões particulares. Aqui tem uma situação bastante complexa. Aqui se viaja muito, se recebe muita diária. E também é uma porta para as pessoas terem acesso a prestar serviços para a prefeitura. Tem também a dimensão de tentar beneficiar-se via o serviço público. (Coordenadora Geral do Programa X)

O depoimento traz três aspectos que é importante ressaltar. O primeiro refere-se a recursos extras adquiridos, através de diárias pagas, em viagens a serviço do programa. Neste caso, sabe-se que na esfera pública, sobretudo no âmbito estadual, é muito comum os funcionários viajarem pelos seus setores para poder desenvolver as necessidades deste setor. Acontece que isso criou um círculo vicioso: cada setor da organização ficou em segundo plano, se comparado aos interesses pessoais de seus funcionários. Em primeiro plano, estavam os interesses individuais de cada funcionário que viajava pelo seu setor, para adquirir um recurso extra. Até aí nenhum problema. O problema passa a ser quando se perde o limite: além de viajar pelo seu setor, o funcionário viajava também por outros setores.

Para poder atingir o objetivo de cada vez mais aumentar seu salário, através de diárias pagas em viagens de interesse da instituição, o funcionário tinha que estabelecer uma relação ampla, relação na instituição que não é nada mais do que uma relação de convivência que se constrói da seguinte forma: “tu deste setor me indica quando tiver viagem que eu te indico para viajar pelo meu setor. Se tiver

algum problema, tu me defende que eu te defendo”. Assim, fecha-se um acordo de cavalheiros, que é de ajuda e proteção mútuas.

Neste caso específico, a única coisa que é comum no espaço da instituição pública são os interesses individuais para tirar proveito próprio. E os interesses da instituição ficam em segundo plano. Na verdade, o espaço público passa a ser de defesa de interesses individuais, não do bem público, mas da defesa de interesses privados.

O segundo aspecto que deve ser ressaltado é a questão ética, porque ainda há aqueles que tentam burlar e se dar bem. Neste caso, o funcionário do serviço público que está sempre tentando estar em evidência, muitas vezes perde o limite e a dimensão da moral e da ética. É capaz de violar os princípios éticos, necessários à convivência social, para poder tirar proveitos pessoais, no desenvolvimento de atividades nas instituições públicas.

O terceiro elemento que se deve destacar, e isto foi muito ressaltado na fala de alguns entrevistados, é: quem trabalha em Programas de Formação, quase sempre tem mais oportunidades de galgar novas funções ou espaços em outras instituições públicas, se comparados aos demais funcionários da instituição. Isto porque os programas são financiados pelas esferas federal, estadual ou municipal e muitos deles são desenvolvidos pelas mesmas instituições, com muitos funcionários, com contratos provisórios só para desenvolver o projeto, ou mesmo bolsistas, dentre eles, estão as pedagogas entrevistadas.

O desenvolvimento desses projetos estreita muito as relações com as principais autoridades de todas as esferas envolvidas. Destacou-se, também, que há pessoas que se engajam neste tipo de programa só para ter estas oportunidades de galgar novos espaços, já que esses espaços ajudam a abrir novas portas para o mundo do trabalho, a partir das relações estabelecidas e da própria experiência adquirida, neste tipo de trabalho.

Na **esfera do Estado**, analisaram-se as ações educativas do Pedagogo em programas desenvolvidos em espaços alternativos de formação/qualificação profissional, tanto no âmbito do governo federal, quanto do estadual. No âmbito do governo federal, foram analisadas as ações do Pedagogo no “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”, realizado em parceria com a Universidade Federal do Maranhão – UFMA. No âmbito do governo estadual, no que

se refere à execução do projeto, optou-se pelo “Programa Saberes da Terra”, financiado pelo governo federal.

Na **esfera do mercado**, definiu-se como lócus da pesquisa o “Instituto C & A de Desenvolvimento Social”, pelo trabalho social que vem desenvolvendo, assim como uma organização privada, propriedade de uma pedagoga, funcionária pública que presta consultoria na área de educação para as prefeituras municipais.

Neste estudo, entende-se mercado como uma relação entre vendedores e compradores. É uma relação entre as pessoas, quer seja de natureza física, quer de natureza jurídica que têm interesses comuns. Neste processo de compra e venda, de um lado, estão aqueles que anunciam seus produtos e serviços, estipulam o preço no mercado competitivo e mostram qualidade e prazo de pagamento. Do outro, estão aqueles que buscam produtos e serviços; para concretizar a operação de compra e venda, a troca efetiva-se mediante uso do dinheiro. Esse processo de compra e venda é regulado pela lei da oferta e da procura. Desta forma, quanto mais objetos o mercado oferece, menor será o preço por ele recebido.

A existência do mercado foi determinada pelo excedente econômico. Sob o ponto de vista histórico, os mercados apareceram e se desenvolveram nas cidades européias, no final da Idade Média. Até esta data, as famílias produziam para sua subsistência, mas o aumento da produção criou o excedente.

Na gênese do capitalismo industrial, a família teve papel primordial para o desenvolvimento desta fase da economia, porque era imprescindível no processo produtivo da sociedade. A família era a unidade econômica e todo sistema de produção baseava-se nela.

Foi somente na era do monopólio “que o modo capitalista de produção recebe a totalidade do indivíduo, da família e das necessidades sociais e, ao subordiná-los ao mercado, também os modela para servirem às necessidades do capital” (BRAVERMAN, 1987, p.230).

O capital industrial que, na sua fase mais primitiva, tinha apenas a função de transporte da mercadoria, preparava-se para destruir o papel da família, no processo produtivo. Foi assim que, nos últimos cem anos, se apropriou de todas as funções da unidade familiar e transformou toda a sociedade em um gigantesco mercado universal.

Para Braverman (1987, p.239),

Na fase do capitalismo monopolista, o primeiro passo na criação do mercado universal é a conquista de toda a produção de bens sob forma de mercadoria; o segundo passo é a conquista de uma gama crescente de serviços e sua conversão em mercadorias; e o terceiro é um “ciclo de produto”, que inventa novos produtos e serviços, alguns dos quais se tornam indispensáveis à medida que as condições da vida moderna mudam para destruir alternativas. Desse modo, o habitante da sociedade capitalista é enlaçado na teia trançada de bens-mercadoria e serviços-mercadoria da qual há pouca possibilidade de escapar mediante parcial ou total abstenção da vida social tal como existe.

O que se observa é um laço de interdependência entre a produção e o consumo. O capitalismo cria novos objetos e serviços assim como a necessidade do consumidor. Este por sua vez trabalha mais e mais, vendendo sua força de trabalho, de acordo com a lei do mercado, para poder ter acesso aos novos bens de consumo. E assim, cria-se um ciclo e uma relação de interdependência entre produtor e consumidor.

Deve-se ressaltar que a teoria econômica, enquanto produto de uma sociedade contraditória, é marcada pelas contradições que a realidade lhe impõe. Neste caso, nas relações de mercado, Smith supõe uma “mão invisível” para ajustar qualquer desvio de rota, asseverando que as disfunções do mercado serão apaziguadas por uma “mão invisível” que remanejará os indivíduos de tal sorte que possam assegurar a realização de seus egoísmos.

2.2.1 Caracterizando os Programas de Formação – lócus da pesquisa

Optou-se por estes diferentes espaços de atuação do Pedagogo, com o objetivo de definir seu perfil profissional, a partir da apreensão das competências técnicas e comportamentais exigidas no desenvolvimento das diferentes funções assumidas pelo pedagogo, nas diferentes instâncias de atuação. Antes, porém, é conveniente situar cada um dos espaços de atuação desses profissionais, selecionados como lócus da pesquisa.

No âmbito da **esfera do Estado**, inicialmente, ressalta-se que o PRONERA é resultado da luta dos movimentos sociais do campo, especificamente no campo do direito à educação, tendo destaque, nesta luta, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST que, desde sua gênese, no início dos anos 80, tem uma trajetória de luta para inscrever e assegurar os direitos sociais, garantidos no Art. 6º da Constituição Federal de 1988, tais como: a educação, a

saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, direitos esses quase sempre negados aos mais necessitados.

Segundo Paolli e Telles (2000, p.103):

Nos anos 80, os movimentos sociais se organizaram, os sindicatos se fortaleceram e as aspirações por uma sociedade mais justa e igualitária ganharam forma na reivindicação de direitos, projetaram-se no cenário público, deixaram suas marcas e conquistas importantes na Constituição de 1988 e se traduziram na construção de espaços plurais de representação de atores coletivos hoje reconhecidos como interlocutores válidos no cenário político nacional.

Apesar de a conjuntura política estar desfavorável à luta dos movimentos sociais no contexto neoliberal, estes resistem e a cada dia fortalecem sua práxis, na disputa de poder e espaços políticos, quer seja enquanto organização de classe, quer seja como parceiro nesta luta.

A exemplo deste fato, pode-se afirmar que o PRONERA é o resultado da soma de esforços de diferentes organizações. Isto porque, em julho de 1997, a Universidade Nacional de Brasília – UNB foi palco do “I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária – I ENERA”, promovido pelo MST em parceria com a UNB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

Este encontro fertilizou as idéias e em 1998, através de um trabalho conjunto com as universidades brasileiras e o INCRA, sob a coordenação da UNB, realizou-se o “I Censo da Reforma Agrária do Brasil”, o qual comprovou o alto índice de analfabetismo nas áreas e assentamentos de reforma agrária.

A partir dos resultados do I Censo da Reforma Agrária do Brasil³, Rocha (2007, p. 22)⁴ destaca:

Tomando como base o referido *Censo* e considerando as experiências desenvolvidas nos assentamentos, apresentadas no I ENERA, diversas entidades como as universidades brasileiras, através do Conselho de

³ Para exemplificar a situação educacional nas áreas e assentamentos de reforma agrária do país, no Maranhão, o referido Censo apontou um índice, em média, de 70% de analfabetos em suas áreas, em 1998. Em 2001, os dados do IBGE e PNAD revelaram que, nas áreas rurais do Brasil, 29,8% da população adulta (15 ou mais anos) é analfabeta. Fonte: Referências para uma Política Nacional de Educação no Campo: cadernos de subsídios, 2004.

⁴ Ver ROCHA, Helianane Oliveira: “A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS ESPAÇOS DAS LUTAS POLÍTICAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: Análise e contribuição da formação dos(as) educadores(as) do MST no Maranhão via o PRONERA”. São Luís, 2007. Dissertação de Mestrado em Educação.

Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB; os movimentos sociais do campo, principalmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra – MST; a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG; e o governo federal, criou-se assim, o PRONERA, em abril de 1998, pelo então Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias, através da Portaria Nº. 10/98. Esse Programa tornou-se, no campo da legalidade e institucionalidade, um marco de luta pela educação para os povos do campo [...].

Foi assim que nasceu o PRONERA, não como uma política pública, mas como *política social compensatória*⁵ específica e de intervenção estatal, que tem como objetivo geral: “fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável”⁶.

O PRONERA tem como população participante, “jovens e adultos dos projetos de assentamento criados pelo INCRA ou por órgãos estaduais de terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e esses órgãos”⁷. Este programa visa desenvolver ações educacionais, levando em consideração as demandas na área de: educação de jovens e adultos; formação inicial e continuada para educadores do ensino fundamental, elevando essa formação ao nível superior, assim como formação técnica profissional, em áreas de produção, administração rural e saúde.

No Maranhão, a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Luís – CEFET são parceiros nessa luta e desenvolvem projetos com recursos do PRONERA que é diretamente ligado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA, em parceria com os seguintes movimentos sociais do campo: Federação dos Trabalhadores na Agricultura no estado do Maranhão – FETAEMA; Associação em Áreas de Assentamentos no estado do Maranhão – ASSEMA e o MST.

⁵ Essas políticas sociais de cunho compensatório são intensificadas, a partir da década de 1990, principalmente nos países Latino-Americanos e Caribe, devido o aprofundamento do ideário neoliberal. Nesse sentido, pode-se afirmar que são políticas sociais que ocorrem por meio de programas sociais compensatórios e focalizados/ direcionados para determinados grupos populacionais, que se encontram em situação de vulnerabilidade, no conjunto da sociedade, intervindo de forma paliativa junto a esses grupos. Ver ROCHA, 2007.

⁶ Manual de Operações do PRONERA, Edição Revista e Atualizada, Brasília, abril, 2004.

⁷ Id. Ibid.

De acordo com Rocha (2007, p. 25), os projetos do PRONERA que vêm sendo desenvolvidos em parceria com a UFMA, desde 1999⁸ são:

- **EJA:** Alfabetização e Ensino Fundamental, realizado pelo Departamento de Educação I, em parceria com a FETAEMA (1999 a 2001);
- **EJA:** Alfabetização e Ensino Fundamental, realizado com o Departamento de Sociologia, em parceria com a FETAEMA (2002 a 2005);
- **EJA:** Alfabetização (1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental) e Escolarização de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, realizado em conjunto com o Departamento de Educação II, em conjunto com a ASSEMA e MST (1999 a 2001);
- **EJA:** Alfabetização (3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental), realizado em conjunto com o Departamento de Educação II, a ASSEMA e o MST (2002 a 2005);
- **I Projeto Magistério em nível médio** para educadores e educadoras na Reforma Agrária, realizado em conjunto com o Departamento de Educação II, ASSEMA e MST (2002 a 2005);
- **EJA e Capacitação de Educadores do Campo**, realizado em conjunto com o Departamento de Educação II, ASSEMA e MST (2002 a 2005);
- **Técnico em Enfermagem em nível médio**, desenvolvido pelo Departamento de Enfermagem, em conjunto com o MST;
- **II Projeto Magistério em nível médio**, realizado pelo Departamento de Educação II, juntamente com o MST e ASSEMA (início em 2005).

As pedagogas que desenvolvem ações neste Programa, no Maranhão, fazem parte da Coordenação que é composta por duas categorias: Coordenação Geral do Programa e Coordenação Pedagógica. Para coletar dados para esta pesquisa, solicitou-se a colaboração de todas elas, em um universo de oito pedagogas.

No âmbito do governo estadual, selecionou-se o Programa **Saberes da Terra**, financiado pelo governo federal e executado pelo governo estadual. É um projeto de educação de jovens e adultos do campo, destinado à oferta de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e qualificação social e profissional para agricultores e agricultoras familiares na faixa etária entre 18 e 29 anos. Este programa tem como objetivo: “estimular e apoiar o fortalecimento e ampliação das iniciativas de acesso e

⁸ De acordo com as pesquisas de Rocha (2007), em todo o estado do Maranhão, já foram realizados ou se encontram em processo de desenvolvimento 18 projetos do PRONERA, em parceria com os movimentos sociais do campo e as IES já citadas anteriormente. Entretanto, fez-se a opção em citar somente os projetos ligados à UFMA, devido o lócus da pesquisa deste trabalho ser os Pedagogos que atuam ou atuaram nos projetos ligados a essa IES.

permanência de jovens do campo no sistema formal de ensino, oferecendo oportunidades de elevação de escolaridade e qualificação social e profissional”⁹

Trata-se de um programa financiado pelo governo federal, em parceria com os governos estaduais que visa¹⁰ proporcionar formação integral ao jovem do campo, a partir de dois eixos:

1. Elevação de escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental;
2. Qualificação social e profissional (formação inicial e continuada)

O programa¹¹ tem como objetivo:

Desenvolver uma política de Educação do Campo que possibilite a jovens e adultos agricultores familiares excluídos do sistema formal de ensino a oportunidade de escolarização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrando ensino fundamental e qualificação social e profissional.

Este programa conta com uma equipe composta de: coordenador pedagógico, professores e educadores. Interessa a este estudo somente as pedagogas que desenvolvem ações nesse programa e ocupam basicamente as funções de Coordenadora Geral e Coordenadora Pedagógica.

Na esfera do mercado, selecionou-se como lócus desta pesquisa, o “Instituto C&A de Desenvolvimento Social”, conforme já referido anteriormente. Trata-se de uma organização sem fins lucrativos, ligada ao comércio varejista, que tem como finalidade¹²:

Promover e qualificar o processo de educação de crianças e adolescentes no Brasil. Foi fundado em 5 de agosto de 1991, como expressão do desejo dos acionistas da rede de loja C&A de Institucionalizar sua política de investimento social no Brasil.

Essa organização, que investe em programas sociais através de ações que visam à mobilização e sensibilização para a cidadania, além de estimular a participação de seus funcionários, através do voluntariado, desenvolve atividades em sete áreas distintas:

- Programa Prazer em Ler;
- Programa Educação em Tempo Integral;

⁹ Panorama da Educação do Campo, Brasília-DF, INEP/MEC, 2007.

¹⁰ Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com a Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) Familiares – Saberes da Terra, Brasília, 2005, p. 09.

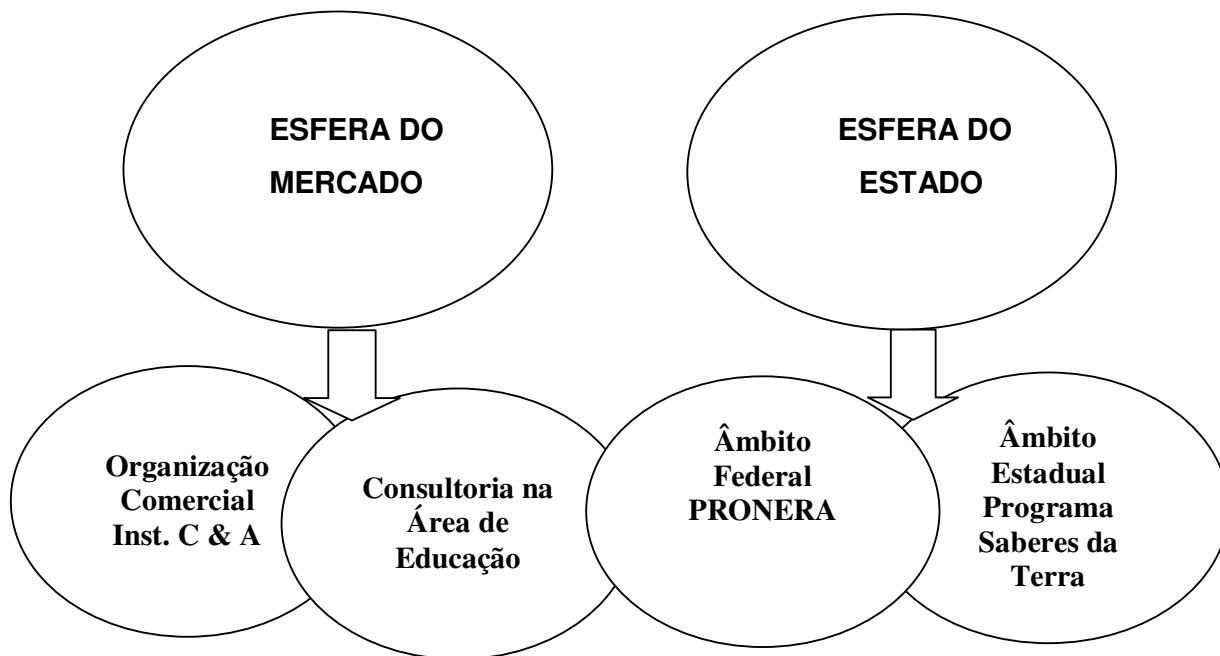
¹¹ Idem.

¹² Ver o site <http://www.institutocea.org.br>

- Programa Educação Infantil;
- Programa Redes e Alianças;
- Programa Fortalecimento Institucional;
- Programa Voluntariado Empresarial;
- Programa Comunicação e Avaliação.

Dentre esses programas, coletou-se dados para esta pesquisa, mediante colaboração dos envolvidos no Programa Prazer em Ler. Por outro lado, selecionou-se, ainda, no âmbito do mercado, uma organização privada, com fins lucrativos que presta serviços de consultoria na área de educação e formação profissional, através de desenvolvimento de programas realizados para as prefeituras municipais, cuja proprietária é uma pedagoga, funcionária pública.

A partir do exposto, pode-se dizer que o lócus de pesquisa deste estudo resume-se da seguinte forma:



3 QUALIFICAÇÃO E COMPETÊNCIA NA ÓTICA DOS PEDAGOGOS

Apreender o perfil do profissional competente, na ótica das pedagogas entrevistadas, nesta pesquisa, remete às profundas mudanças do mundo do trabalho e às demandas de qualificação e competência delas decorrentes.

No âmbito dos negócios, as empresas só conseguem garantir espaços, no mundo globalizado, quando têm poder de barganha que se traduz em capital para investir e produzir mais capital; qualidade nos serviços prestados que oferece; melhores preços no mercado consumidor e aumento nos prazos de pagamento.

As mudanças decorrentes da crise dos anos 70 determinaram uma reestruturação do mundo do trabalho, caracterizado por redução dos postos de trabalho formal e pelo crescimento de novas categorias de trabalhadores, tais como: trabalho temporário, free-lance, subcontratação, trabalho parcial, trabalho autônomo e economia informal.

Frente às transformações no mundo do trabalho e no processo de trabalho, todas as empresas procuraram se readaptar a esta nova realidade. Sob o ponto de vista do processo produtivo, definiram-se novas práticas produtivas na introdução de tecnologias microeletrônicas, na flexibilidade do processo produtivo, na flexibilidade funcional que se materializa na polivalência e na flexibilidade espacial que implica a eliminação de estoques, decorrentes das vendas.

Considerando a qualificação profissional dos trabalhadores, essa flexibilização, de acordo com Bruno (1996), dividiu os trabalhadores em quatro categorias: trabalhadores com alta qualificação que, geralmente, são absorvidos pelas empresas de tecnologia de ponta, as quais se constituem enquanto empresa-núcleo; trabalhadores com qualificações facilmente encontráveis no mercado; trabalhadores com qualificações pouco valorizadas no mercado de trabalho; trabalhadores desempregados.

É bom dizer-se que há muito tempo a qualificação profissional deixou de ser preocupação só da escola, entendida esta, enquanto espaço de formação e qualificação dos trabalhadores. Na tarefa educativa, a escola sofre o desafio deste novo modelo de gestão de pessoas que nasceu com o intuito de reproduzir e fortalecer o capital. Diante desse fato, destaca-se que a ação pedagógica é de co-responsabilidades de todos os que fazem a escola. Da sociedade e da escola é cobrada a formação do novo cidadão. Sob o ponto de vista deste estudo, essa

formação deve ser pautada em sólidos princípios éticos como norteadores de todas as formas de práxis; deve ser uma formação contínua, atendendo ao movimento do real, em um contexto em que o educador é a síntese das múltiplas determinações da realidade na qual está inserido.

Hoje, as empresas estão cada vez mais investindo na qualificação de seus funcionários. Para elas, o conhecimento se constitui um instrumento que favorece a empresa, na competitividade do mercado. A demanda por novos conhecimentos é alimentada pela difusão de uma nova base técnica. Sob o ponto de vista da economia do trabalho, essa nova base técnica é caracterizada por duas grandes tendências: a miniaturização e a redução dos custos.

Com a tendência da miniaturização, passou-se a reduzir quase pela metade o tamanho dos equipamentos eletrônicos. Para comprovar esse fato, Tauile (2001, p. 109) destaca:

Um pequeno chip logo passou a fazer as funções equivalentes às de milhões de válvulas ou transistores, com muito mais confiabilidade e rendimento energético incomparavelmente melhor do que os computadores mais antigos, mesmo os produzidos há relativamente poucos anos.

Tomando como referência a qualificação profissional, a tecnologia incorporada nos novos equipamentos, a partir da revolução tecnológica da microeletrônica, sinaliza o início de uma nova onda de incorporação do “saber trabalhador” por parte do capital. Pelo que já foi exposto, este estudo defende a idéia de que, quanto mais mudanças houver no processo produtivo, maior será a demanda por mais conhecimentos e mais qualificação do trabalhador.

Tauile (2001, p.122) afirma que a difusão de uma nova base técnica vai determinar não só novas qualificações para os trabalhadores, assim como novas práticas produtivas por parte da organização. Segundo este autor, essa tendência da qualificação sinaliza vários caminhos:

Essas mudanças na qualificação rumam no sentido de atenuar a importância da destreza manual para que os processos produtivos sejam levados a cabo com sucesso; caminham também no sentido de uma nova onda de cristalização – em equipamentos materiais ou em programas simbólicos, ambos de propriedade do capital – de uma série de atributos e atividades mentais que eram utilizados no desempenho de trabalho intelectual, fosse ele de execução de rotinas anteriormente programadas ou de concepção criativa. Em essência, do ponto de vista das relações sociais de produção, a nova revolução tecnológica representa de fato uma nova etapa de incorporação, por parte do capital, de conjuntos – ainda maiores – de atividades anteriormente afeitas estritamente ao trabalho.

Na sociedade globalizada, emerge a necessidade de um novo perfil profissional, diferente daquele que atendia às necessidades do taylorismo/fordismo, com habilidades motoras e um perfil psicológico fundamentado na subserviência ao patrão e na obediência cega de normas e regras impostas.

É necessário observar que as mudanças produzidas no taylorismo/fordismo tiveram, em suas bases, uma dimensão econômica e política. A excessiva fragmentação das tarefas, no interior das indústrias, se consolidou com o objetivo econômico de desenvolver qualidades no trabalhador tais como: destreza e rapidez de gestos para aumentar o volume da produção. No entanto, devido à intensa fadiga do trabalhador e à desqualificação decorrente da fragmentação das tarefas, levou a uma resistência e a uma redução da produção.

Nessas condições de trabalho, à medida que o capital cria, no interior da fábrica, as condições objetivas e subjetivas, para o trabalhador submeter-se aos interesses do capital e se deixar explorar sem resistência, pode, contraditoriamente, minar as condições de uma nova práxis, no bojo das relações de opressão.

Os trabalhadores, submetidos às condições desumanas de trabalho, à opressão do capitalista, à exploração do trabalho, podem elaborar uma nova consciência e lutar por mais variedade de trabalho e por melhores condições de trabalho que favoreçam o desenvolvimento de habilidades tais como iniciativa e possibilidade de acesso à promoção.

No modelo da Toyota, muitas dessas reivindicações foram contempladas, porém o capital criou novas estratégias. Conseguir a adesão dos trabalhadores aos novos padrões de acumulação não é uma tarefa fácil para a empresa, isto porque não se pode mais dominar como antes. Os métodos do taylorismo/fordismo já estão ultrapassados. Hoje, a autoridade do capitalista e de seus legítimos intelectuais não pode mais ser imposta. A empresa deve criar mecanismos que tornem essa autoridade aceita pelos “subordinados”. Nesse caso, desenvolver a capacidade de persuasão, nos trabalhadores que estão na linha de frente dos interesses da empresa, torna-se uma estratégia política, pois, em vez de acirrar o conflito entre capital e trabalho, dada a resistência dos trabalhadores, os dirigentes seduzem os trabalhadores a cooperar com o capital, deixando-os explorar sua força de trabalho.

Neste caso, se for comparada a exploração da força de trabalho do atual modelo de acumulação com a que se dava no taylorismo/fordismo, pode-se afirmar que nada mudou, considerando a base da extração da mais-valia. Ao contrário de

tempos atrás, em que os trabalhadores sabiam que eram explorados, mas resistiam, boicotando a produção, os trabalhadores de hoje, tanto quanto os de tempos passados, sabem que são explorados, contudo eles consentem esta exploração. É isto que denominamos exploração consentida, porque o capitalista sofisticou as estratégias. Hoje o capital incorporou novas técnicas de sedução na empresa. O fertilizante dessas novas técnicas são os princípios da organização que a empresa precisa inculcar em todos os funcionários. Esses princípios são capazes de desenvolver a fidelidade e a lealdade com a empresa.

Lima (1995, p.27) afirma que “Os regimes despóticos dos primeiros anos do capitalismo, onde a coerção prevalecia sobre o consentimento, devem ser substituídos por regimes hegemônicos onde o consenso prevalece, mesmo que a coerção não seja completamente eliminada”.

Dada esta realidade, ressalta-se que, hoje, a luta do trabalhador não é só contra a exploração do capital, mas também, a favor desta, à medida que este também luta para ter acesso ao mundo do trabalho, mesmo sabendo que nele será explorado. O trabalhador tem consciência desse fato, porém, em tempos de desemprego em massa, pior do que ser explorado pelo capital é não ser explorado por ele (o capital), à proporção que é substituído pelas máquinas, com sofisticados componentes eletrônicos, e é jogado na periferia da produção. Dessa forma, sob o ponto de vista político, este novo modelo do capital deixou poucas opções para o trabalhador. Sob o ponto de vista da qualificação profissional, o trabalhador que atende às necessidades do mundo do trabalho atual é aquele com ampla formação geral e sólida base tecnológica.

Ter acesso ao mundo do trabalho, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, além do “saber fazer” e do “conhecer”, é necessário o “saber aprender”. Justifica-se este fato pelos acelerados avanços da tecnologia e da microeletrônica que, em um curto espaço de tempo, são incorporados nos novos instrumentos de trabalho. Esses avanços tecnológicos estão substituindo os instrumentos de trabalho, tornando obsoletas não só as empresas que não acompanham este avanço e se modernizam, mas também os trabalhadores do chão da fábrica que não têm uma formação continuada.

Sob o ponto de vista do capital, o perfil profissional que interessa à empresa valoriza não somente os conhecimentos técnicos, mas também os de natureza psicológica. Leite (1995, p.11) ressalta que “da perspectiva da empresa,

não basta mais contar com o típico “operário-padrão”, pronto a “vestir” sua camisa” e suar por ela. É preciso, antes de tudo, garantir o trabalhador “competente” capaz de “pensar com a cabeça da empresa”. Isso significa dizer: o trabalhador que interessa ao capital é aquele que defende os interesses da empresa como se fossem seus interesses, embora saiba que, para a empresa, só interessa a extração da mais-valia.

Feitos estes esclarecimentos, este estudo reconhece que, para materializar o objetivo proposto neste capítulo que é apreender o perfil do profissional competente na perspectiva das pedagogas, faz-se necessário buscar um aprofundamento teórico que ajude a compreender a qualificação profissional e a competência, categorias básicas nesta análise.

3.1 Qualificação e Competência: conceituações básicas

Para um aprofundamento teórico dos termos *qualificação* e *competência*, a partir de suas definições, selecionaram-se alguns autores que têm significativas contribuições na área da sociologia do trabalho e da economia do trabalho. Dentre eles, destacam-se, neste estudo: Philippe Zarifian (1994; 2003), Marise Nogueira Ramos (2001), Vanilda Paiva (1991), Elenice Leite (1995) e Lúcia Bruno (1996).

Ressalta-se, primeiramente, que *qualificação* e *competência* não são conceitos abstratos; são produto das relações sociais e se encontram no bojo do conflito entre capital e trabalho. São conceitos socialmente construídos e, por isso, torna-se necessário buscar as determinações sociais, políticas e econômicas que motivaram sua emergência, no bojo da sociedade capitalista.

Assim, buscar-se-ão, inicialmente, as determinações da emergência da expressão *formação/qualificação profissional*. Essa expressão nasceu no bojo do processo produtivo, à medida que a indústria foi incorporando mais tecnologia, em seus instrumentos e o trabalho foi se tornando mais complexo, no interior da fábrica. Em função desse fato, os processos sociais de formação humana foram se tornando uma exigência do capitalismo. Essa formação ficava à mercê dos interesses do capital, no entanto todo esse processo de formação vem se dando, a partir de uma relação dialética de subsunção do homem ao capital e da luta contra esta mesma subsunção.

Ramos (2001, p. 28) destaca que,

De forma simples, o fundamento dessa dialética é o sentido que toma a relação sujeito-objeto: o homem se objetiva para ele ou para o capital. Enquanto se objetiva para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e o homem não se reconhece como sujeito.

Isso significa dizer que, à medida que o capital determina a formação humana, a partir de seus interesses, este se apropria da subjetividade do trabalhador, o qual sai da condição de sujeito para a de objeto. É a partir dessa relação estabelecida entre capital e trabalho que a relação trabalho-educação adquire significado. Nessa ótica, a formação humana se dará, a partir de uma contradição: o trabalho que leva o homem a produzir sua essência é o mesmo que produz sua alienação, devido às condições em que é realizada, na sociedade capitalista.

A educação, enquanto necessidade da formação humana, passa a ser uma educação, a partir da ótica de classe. Nessa perspectiva, cada classe social, dependendo da função que ocupa no seio da estrutura social, recebe a educação, ou para ser produtora da mais-valia ou expropriadora desta.

A partir deste reconhecimento, os intelectuais do pensamento liberal reclamam a educação para todas as classes, porém uma educação com caráter de classe.

Segundo Ramos (2001, p. 31), “A educação dos trabalhadores pobres teria por função discipliná-los para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tivesse alguns poucos direitos”. Por outro lado, cabe aos filhos da burguesia uma educação de caráter geral, clássico, científico. Essa classe precisava aprender a arte do comando. Pois seus integrantes seriam, no futuro, os legítimos herdeiros do capital, uma vez filhos de capitalistas.

Estas diferentes concepções vêm se reproduzindo ao longo dos anos. Transformar esta estrutura social, a partir de mudanças qualitativas, é necessário, à medida que se transforma a sociedade.

Tomando como referência a formação/qualificação profissional, para cada uma das fases de desenvolvimento do capital, exigiu-se um novo tipo de trabalhador. A exemplo deste fato, a fase do artesanato e da manufatura, já analisadas no primeiro capítulo deste estudo, exigia, naquele momento histórico, um novo tipo de saber que foi tendo uma aceitação geral no interior das indústrias,

permitindo, dessa forma, a mobilidade dos trabalhadores, não só no interior da própria empresa, mas também entre uma empresa e outra.

Segundo Ramos (2001, p.33), aos poucos esse saber vai adquirindo caráter profissional:

Além de tudo, permite aos empregados estabelecer parâmetros mínimos para a definição do perfil do trabalhador necessário na produção. Assim sendo, o ensino levado a cabo pelas escolas destinadas a formar trabalhadores já não visa somente o ato de disciplinar, mas conferir ao trabalhador o domínio de um ofício. A formação para o trabalho passa a significar formação profissional.

Como se pode perceber na citação acima, o objetivo do ensino ganha uma nova motivação, ou seja, sua preocupação extrapola a simples necessidade de disciplinar para o processo produtivo, fazendo o trabalhador um “cidadão” passivo. A partir de então, a educação passou a focar a formação/qualificação profissional, com saberes relacionados ao domínio de um ofício.

Nesta nova dimensão, o trabalhador continua sob o jugo do capital, porém uma nova necessidade, econômica, mas de caráter político, levou o capital a classificá-lo como profissional. Essa classificação, que tem em sua base a preparação da força de trabalho, se consolidou no período pós-guerra.

A partir do exposto, pode-se afirmar que o conceito de qualificação nasceu com o surgimento do Estado do Bem-Estar Social, com um papel regulador dentro das organizações.

A liberalização das relações de trabalho ocorridas a partir do século XVIII, que ajudou a impulsionar o processo de industrialização, vem acompanhado do desaparecimento de dois princípios fundamentais de regulação social: as regras coletivas registrantes das ligações entre os empregados e empregadores, que deram lugar ao contrato particular e a aprendizagem profissional, que tornou o aprendiz um jovem operário submetido, sem proteção, a tarefas pouco formadoras (RAMOS, 2001, p.42).

Para Ramos (2001), o conceito de qualificação vem como resposta à ausência das regulações sociais, que reconheciam o trabalhador como “membro de um coletivo dotado de um estatuto social”. Desse modo, a qualificação profissional assumindo o papel regulador, nestas relações, vai se consolidar com o modelo taylorista/fordista de produção.

Convém ressaltar que, para compreender a qualificação profissional, é necessário tomar como ponto de partida os diferentes significados que a qualificação foi assumindo ao longo dos anos.

Na definição tradicional do termo qualificação, a bibliografia mostra duas propostas. A primeira está relacionada ao emprego, ao posto de trabalho. Nessa perspectiva, Zarifian (1994, p.1) define a qualificação como “A capacidade para exercer um emprego e é o emprego que é, segundo certos critérios (nível de complexidade, nível de responsabilidades, etc.), qualificado, e dotado, nos sistemas de classificação, de um certo nível de coeficiente”.

Neste conceito tradicional de qualificação, o sujeito é ignorado. O trabalhador fica à mercê do posto de trabalho, pois é este que é qualificado. O espaço do trabalhador como sujeito de ação do processo produtivo não é considerado.

Sob o ponto de vista psicológico, o trabalhador, a partir desse conceito, deve se ajustar ao posto de trabalho, pois é o emprego que é qualificado; o sujeito da ação ajusta-se ao exercício desse emprego.

Na pesquisa em pauta, nenhuma pedagoga entrevistada revelou, na sua fala, elementos deste conceito.

A segunda opção proposta ao termo *qualificação*, ainda no âmbito da definição tradicional, vai considerar que *qualificação* está estreitamente relacionada aos saberes acumulados pelo sujeito. Assim, a qualificação dos sujeitos seria a soma dos saberes acumulados.

Na sociedade atual, esse conceito é bem aceito em muitas organizações. Comprova-se este fato nos critérios de exigência para ocupar um cargo, fazer determinados concursos ou mesmo cursar uma universidade, quando se trata de um curso com um grau de hierarquia mais alto, como é o caso de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Em muitas universidades brasileiras, a exigência do currículo comprovado faz parte dos critérios da seleção do candidato. É o currículo que vai comprovar os saberes acumulados, adquiridos ao longo dos anos nos bancos da escola formal. Para as organizações, não basta dizer que tem conhecimentos em determinada área de atuação; é necessário comprová-lo com diplomas, certificados, declarações, etc.

Zarifian (1994) critica esta definição tradicional de qualificação profissional. Para este autor, a qualificação não pode ser reduzida a um conjunto de saberes acumulados pelo sujeito, quer seja no âmbito dos saberes técnicos que se traduzem no “saber fazer”, quer seja no âmbito do saber psicológico que é o “saber ser”. O referido autor prefere falar de competência, que tem em sua base a

qualificação, tanto no âmbito do saber técnico como no do saber psicológico. Na visão desse autor, trabalhador competente é “aquele que, para além de qualquer prescrição de seu trabalho, souber dominar uma situação, que seja imprevista em sua produção, quer seja nova em seu conteúdo” (ZARIFIAN, 1994, p.2). Por outro lado, o trabalhador deve ser reconhecido pelos seus pares, caso contrário não será competente.

Pode-se comprovar, nesta pesquisa, que todas as entrevistadas revelaram, na sua fala, esta definição ou este entendimento, quando foram questionadas sobre o que seria um profissional competente. É o que revelam os depoimentos abaixo:

Eu penso que é a questão técnica, o conhecimento da técnica, o conhecimento científico e aí os saberes. Esse profissional deve saber lidar com as situações que se apresentam e saber lidar com as situações é saber resolvê-las, encaminhá-las, ter iniciativa, saber articular este conhecimento, no sentido de resolver determinadas situações. Então eu penso que este tem competência, quando ele tem este conjunto. E não é só ter mais saber, é saber resolver as situações problemas que vão se apresentando no cotidiano. (Coordenadora Pedagógica do Programa Y)

Para mim, a pessoa competente é aquela que sabe aliar a questão da técnica e a questão psicológica. Para mim... eu acho que esta pessoa é competente. Se ela consegue resolver a questão psicológica de uma forma satisfatória, ela sempre vai se sair bem das situações e resolver as coisas da melhor forma possível. (Coordenadora Pedagógica do Programa W)

Ambos os depoimentos estão estreitamente relacionados ao modelo de competência proposto por Zarifian (1994). As pedagogas entendem que, para ser competente, é necessário ter uma boa bagagem técnica e um perfil psicológico que ajude o trabalhador na solução das situações imprevisíveis, impostas pelo real. Nessa ótica, o que importa é o domínio do conhecimento, assim como o domínio de situações imprevisíveis.

É bom dizer que Zarifian (1994) vai além deste entendimento. Para ele, a competência supõe a existência de dois saberes. Nessa perspectiva, o conceito de competência implica a existência da qualificação em duas dimensões: dimensão técnica e psicológica e dimensão de ser reconhecido como perito pelo julgamento dos pares. Sob esse ponto de vista, para Zarifian (1994, p.3), “é competente aquele que deu suas provas e que mostrou na prática que possuía habilidades necessárias, que se podia confiar nele”, ou seja, é competente para exercer e superar os desafios de determinado trabalho no cotidiano.

Quanto à perspectiva de ser reconhecido como perito pelos colegas de trabalho, a competência não se refere somente à qualificação, mas vai além dela, à medida que a organização torna-se necessária, neste segundo sentido do termo competência. Assim entendido, para o trabalhador ser competente, segundo o conceito de Zarifian (1994), é necessário que a organização favoreça esse conhecimento. Com essa definição, o autor propõe, no campo da sociologia do trabalho, o modelo da competência que “é de fato um modelo de gestão que sabe organizar a tensão entre conhecimentos e competências, permitindo assim ultrapassar o falso dilema entre qualificação do emprego e qualificação do indivíduo” (ZARIFIAN, 1999, p.4).

Tomando como referência o conceito de competência presente nos depoimentos das pedagogas expostos anteriormente e a definição do modelo de competência proposto por Zarifian, este estudo levanta um questionamento: Por que as pedagogas se referiram apenas a uma dimensão desta competência (dimensão técnica e psicológica); a segunda dimensão, que é ser reconhecido como perito pelos pares, ou colegas de trabalho, estas sequer mencionaram?

No III Capítulo desta pesquisa, precisamente no item 3.1 Competências técnico-psicológicas exigidas aos pedagogos nos Programas de Formação nos espaços fora da escola, os sujeitos da pesquisa citam três competências como as mais importantes: ética profissional, capacidade de liderança e capacidade de organização. Nessa perspectiva, cabe a este estudo suscitar elementos que conduzam à solução da questão do parágrafo anterior. Acredita-se que a resposta a essa questão está estreitamente relacionada à ética profissional.

A competição muito acentuada no mercado e entre os colegas, no interior das empresas, tem exercido uma pressão nos indivíduos. Segundo Ehrenberg (1987 apud LIMA, 1995, p.25), “as empresas colocam as equipes em competição como se elas fossem os empresários do seu próprio setor de atividades, com o objetivo de aumentar seu comprometimento com a empresa”. Essa competição aumenta o nível de estresse e reduz as possibilidades de fortalecer laços de amizade entre os trabalhadores, pois muitos conseguem entrar no mundo do trabalho, mas nem todos conseguem sobreviver nele. Em tempos de enxugamento da empresa, são os primeiros a ser demitidos. Assim, sobreviver em um mundo competitivo torna-se difícil, quando se é ético, considerando o ponto de vista do cidadão comum. A Ética

que prevalece no mundo do trabalho é aquela imposta pelo capital: muitas vezes, o ético é de fato o não-ético na ótica do trabalhador.

A competição entre os trabalhadores quase sempre é para assegurar o seu espaço, no mundo do trabalho que está sempre impondo desafios. Nele, vencem os que estão mais preparados, tanto no que se refere ao domínio do conhecimento técnico, renovado de acordo com o movimento do real, quanto no que se refere ao maior domínio das competências psicológicas, que se constituem um grande diferencial entre os trabalhadores em geral.

De acordo com Zarifian, sobreviver nesse mundo competitivo implica em domínio dos saberes em duas dimensões: na dimensão técnico-psicológica e na dimensão do reconhecimento por parte do outro. Isso significa dizer que, à medida que o trabalhador reconhece o colega como perito e por isso, competente, está afirmando e negando, simultaneamente, a permanência do trabalhador no mundo do trabalho. Em outras palavras, está assegurando o espaço daquele que, segundo seu próprio julgamento, é perito e competente. Porém, contraditoriamente, ao mesmo tempo, cria e fertiliza os espaços para sua própria exclusão do mundo do trabalho, pois, no seu julgamento, competente é o outro e não ele próprio. Como no mundo competitivo só uns sobrevivem e estes são os competentes, os não competentes são os primeiros excluídos do processo produtivo em tempos de crise.

Entende-se que este fato leva a um comportamento não ético que se traduz, muitas vezes, na desqualificação do trabalho do colega da equipe, em denegrir a imagem do outro para os demais da equipe ou da empresa em geral, em dificultar o acesso a informações que facilitem o desenvolvimento da tarefa do outro, ou mesmo informações que contribuam para o crescimento individual do colega de equipe e reconhecimento social de sua competência.

Por outro lado, Zarifian (1994) critica a definição tradicional de qualificação, tanto a que se refere à qualificação do posto de trabalho, porque não reconhece o sujeito como membro da organização, quanto a que se refere aos saberes acumulados pelo cidadão, pois “cria o impasse sobre o fato empírico e incontestável que uma qualificação só é reconhecida em um meio profissional assalariado se ela corresponde a necessidade desse meio, necessidade geralmente referida a uma certa estrutura e a um certo conteúdo dos empregos” (ZARIFIAN,1994, p.1).

No modelo proposto por Zarifian, a competência não está ligada somente à qualificação; é necessário que a organização favoreça esse conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento adquirido na empresa, quer seja oriundo das novas experiências no trabalho, quer seja de novos conhecimentos adquiridos no desenvolvimento da qualificação favorecida pela empresa, pode acirrar a competição e o comportamento não ético entre os trabalhadores. Criam-se grupos de interesses em torno de diferentes cargos hierárquicos, apadrinhamentos e protecionismo e, simultaneamente, uma relação de ajuda mútua: “tu me ajuda a conseguir isso que eu te ajudo a conseguir aquilo”. Assim, reduz-se a igualdade de oportunidades, prevalecendo aqueles que têm mais força alimentada pelas relações mais fortes e hegemônicas na organização.

Fatos dessa natureza, às vezes, aparecem claramente na fala das pedagogas entrevistadas; outras vezes se encontram nas entrelinhas.

O quarto conceito de qualificação é o que se denomina de relação social. Nessa perspectiva, a qualificação profissional é socialmente construída. Portanto, para se compreender esse conceito, não se devem desconsiderar seus condicionantes sociais.

Zarifian (2003, p.37) afirma que:

A qualificação é uma construção social cujo objeto é qualificar os indivíduos assalariados, tanto do ponto de vista do modo de apreciação da relação, mantida no que se espera deles (seu “trabalho”), quanto do ponto de vista da hierarquia na escala dos estatutos sociais e dos salários.

Para Zarifian, a qualificação profissional é socialmente construída. Por outro lado, as pedagogas entrevistadas consideram os perfis profissionais também como uma construção social que vai se definindo no bojo da luta de classes. Comprova-se este fato com os depoimentos abaixo:

Eu penso que este perfil é um perfil a ser construído constantemente. Diante dos desafios que estão postos ele não pode ser um perfil pronto e acabado. É um perfil a ser exigido, mas este perfil está sempre sendo aprimorado e o processo de formação ele é processual. (Coordenadora Pedagógica do Programa **W-1**)

À medida que a gente vai vivenciando e tendo experiência de um projeto que se encerra e outro que se inicia, a gente vai tendo novas habilidades a partir dos erros que nós tivemos anteriormente. Você vai ganhando novas habilidades e vai tendo esta capacidade de melhorar, de tomar decisões rápidas. Às vezes, é em cima de uma situação que você já vivenciou que você vai se aprimorando e vai conseguindo fazer isso de uma forma mais rápida. (Coordenadora Pedagógica do Programa **W-2**)

A partir do ponto de vista das pedagogas entrevistadas, são as condições objetivas que vão construindo uma nova subjetividade no sujeito e redesenhando novos perfis profissionais que nunca serão acabados, se for considerada a dinâmica do real.

Paiva (1991) trouxe significativas contribuições para a compreensão do conceito de qualificação profissional, à medida que ela identifica três fases onde os perfis profissionais foram se definindo, de acordo com as necessidades de cada momento histórico e o estágio de desenvolvimento tecnológico: artesanato, manufatura e revolução industrial. Em cada uma dessas fases, as qualificações são produto e, simultaneamente, respostas às exigências de cada momento histórico.

Considerando a relação entre produção e qualificação, Paiva (1991) contribuiu para o esclarecimento do debate polêmico sobre a relação produção e qualificação que gerou quatro teses¹³ referentes à qualificação média do trabalhador, quais sejam: Tese da Desqualificação, Tese da Requalificação, Tese da Polarização das Qualificações e Tese da Qualificação Absoluta e da Desqualificação Relativa.

No debate da qualificação, não há como não tomar partido. No caso específico deste estudo, as pedagogas informantes da pesquisa revelaram que, em se tratando da relação entre produção e qualificação, se enquadra na Tese da Requalificação. Essa Tese “considera que o capitalismo contemporâneo (a automação, o consumo de massa etc) exigiria a elevação da qualificação média da força de trabalho” (PAIVA, 1991, p.24).

Em estudos anteriores, Dias (2001) constatou que, em se tratando da qualificação na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, os trabalhadores em geral se qualificam, ou aspiram a uma qualificação, por três razões:

A primeira, por ser uma exigência da empresa à qual pertencem; a segunda, para se manterem atualizados e não correrem o risco de perder seus espaços no mercado de trabalho e a terceira, é que muitos dos trabalhadores das empresas terceirizadas procuram qualificar-se, porque aspiram a um lugar na empresa de grande porte que está no centro destas relações (DIAS, 2001, p.24).

¹³ Sobre estas Teses ver: PAIVA, Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho**: uma revisão da bibliografia internacional. In: **BRASIL** – Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Ensino das humanidades: a modernidade em questão – São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991 – (Caderno SENEb, 2). & DIAS, Ilzeni Silva. Empresa e escola frente aos novos desafios da formação profissional. São Luís: EDUFMA, 2001.

Esta realidade se traduz da seguinte forma: é comum, nas universidades públicas federais, o contrato de professor substituto. Esses professores se qualificam para serem aprovados nos processos seletivos. No decorrer de suas atividades que, quase sempre são sobrecarregadas de trabalho, procuram os programas de mestrado e doutorado para poder se manter na academia, agora através de concurso para a carreira do magistério. Obtendo êxito, continuam se qualificando, muitas vezes, recorrendo aos benefícios da licença qualificação que é um direito assegurado ao servidor, para sair para uma atualização de cinco em cinco anos. Ou mesmo saem para o pós-doutorado desenvolvido em outros programas de pós-graduação. Tal como as pedagogas, as universidades públicas, na prática, também se enquadram na Tese da Requalificação dos trabalhadores, à medida que criam as condições objetivas de uma formação continuada.

Assim como *qualificação*, o termo *competência* (no singular), também, exige os mesmos cuidados, neste estudo.

Segundo Jamati-Viviane (1997), o termo *competência* era utilizado na linguagem jurídica, no fim da Idade Média. Mais tarde, esse termo foi definido no Dicionário Lettré, com um significado mais amplo. Ser competente significava ter reconhecida essa capacidade. Nesse caso, só pode julgar a competência quem for considerado em condições de julgá-la.

No campo acadêmico, esse conceito se traduz da seguinte forma: as universidades federais valorizam a hierarquização dos saberes adquiridos que são materializados pela obtenção dos diplomas em diferentes graus. A partir dessa definição de competência, só pode julgar quem possui o título de doutor e declará-lo competente ou não quem também possui o título de doutor, independentemente da qualidade do ensino da instituição onde esse doutor obteve o diploma e do tempo que ele utilizou para obtê-lo. A academia não reconhece quem tem o título de mestre em condições de julgar um doutor; ao contrário, só pode julgar um mestre um doutor ou outra pessoa com o mesmo grau de conhecimento, ou seja, um outro mestre.

Para ilustração desse fato, recorre-se a Jamati-Viviane (1997, p.104), que assim se manifesta:

Falar-se-á de um dentista competente, de um engenheiro eletrônico competente, de um mecânico de automóvel competente, mas também de um alpinista ou de um timoneiro competente. Aquele que é (que é reconhecido como...) competente, em relação ao que não o é ou que o é menos, é aquele que domina suficientemente a área na qual intervém para

identificar todos os aspectos de uma situação necessária e para revelar eventualmente as disfunções dessa situação.

Esta relação entre um que julga porque tem capacidade reconhecida e outro que é julgado leva a um questionamento: Se existe um com capacidade de julgar porque é competente, então em que situação se pode dizer que uma pessoa é incompetente ou não-competente?

Esta questão conduz a duas respostas que Jamati-Viane (1997, p.105) resume da seguinte forma:

- a) São qualificados de não-competentes ou de incompetentes aqueles que realizam uma tarefa (profissional ou não, mas geralmente profissional) que presumira, para ser bem executada, conhecimentos e habilidades que eles não têm ou têm de forma incompleta.
- b) Mas são qualificados de “sem competência específica” aqueles que somente realizam (ou não são capazes de realizar? Eis aí uma das questões) tarefas, profissionais ou não, que supõe pouquíssima escolha. É o caso daqueles que só utilizam capacidades possuídas por todo homem ou toda mulher pertencente a uma determinada civilização.

Segundo pesquisas realizadas pela autora supracitada, em todos os artigos já publicados pela Revista *L'orientation Scolaire et professionnelle*, em período determinado, o termo *competência* veio da linguagem jurídica, atravessou os tempos e chegou aos dias atuais. Hoje faz parte de um debate que envolve *qualificação* e *competência*, em que os teóricos se dividem, cada um defendendo seu ponto de vista, uma vez que a polêmica é muito grande em torno dos referidos termos. No entanto, é necessário ressaltar que, pelo menos na ótica da empresa e dos sindicatos dos trabalhadores, há um consenso sobre o termo *qualificação* e *competência*.

Todas as organizações sindicais francesas e empresariais compartilham da idéia que é necessário haver uma negociação em torno da questão da competência a qual deve ser associada ao tema da qualificação. Em função desse fato, os representantes das categorias sindicais e os representantes das empresas chegaram a um acordo. Segundo Zarifian (2003, p.36), esse acordo se traduz da seguinte forma:

Chamamos de “qualificação” o que sobressai dos recursos (em conhecimento, habilidade, comportamento...) adquiridos por um indivíduo seja por formação ou por exercício de diversas atividades profissionais [...] e de “competência” a utilização desses recursos na prática. Para retomar a expressão utilizada pelas organizações sindicais, a qualificação é a “caixa de ferramenta” que o assalariado tem. A competência diz respeito à maneira de utilizar concretamente essa caixa de ferramentas de empregá-la.

Ressalta-se que esse acordo foi estabelecido para solucionar uma tensão entre capital e trabalho, em decorrência da dificuldade de iniciar negociações em torno de referenciais e garantias coletivas.

3.2 Qualificação e competência como determinantes na superação dos desafios da prática pedagógica

Para definir melhor o perfil profissional dos pedagogos que atuam em programas de formação/qualificação profissional, em espaços fora da escola, além de outras questões já utilizadas neste estudo, buscou-se coletar dados, a partir das seguintes questões: quais as dificuldades que o programa tem em selecionar profissionais para atuarem nos programas de formação profissional em espaços fora da escola? Quais os maiores desafios impostos aos profissionais que atuam nesses programas?

A primeira questão conduz à seleção de um perfil de pedagogo que saiba superar os desafios impostos pela dinâmica da realidade. Já a segunda questão conduz apreender o que as pedagogas entendem como desafios da prática pedagógica, nos programas de formação em espaços fora da escola.

Nas respostas da primeira questão, dadas pelas pedagogas, foram identificados quatro grandes entraves, abaixo discriminados, que dificultam a seleção de bons profissionais para este tipo de programa:

- ▶ As questões políticas impondo a seleção de um candidato;
- ▶ Relações de amizade e troca de favores;
- ▶ Identidade do Pedagogo com o tipo de trabalho desenvolvido pelo programa;
- ▶ A burocracia que dificulta a liberação dos recursos financeiros para a contratação do candidato.

Muitas entrevistadas apontam estes indicadores como os determinantes das maiores dificuldades de seleção de um candidato, porém nenhuma delas deu ordem de prioridade nesses determinantes. Embora tenham discriminado esses determinantes, sem se preocupar com a ordem dos mesmos, para efeito didático, considerando uma análise que tem como determinante questões amplas, as quais se afunilam para questões mais específicas, este estudo começa as análises pelas determinações políticas apontadas como entraves e/ou dificuldades na seleção do candidato que “melhor” atende às exigências do programa.

Para comprovar este fato, este estudo destaca o depoimento abaixo:

A seleção ocorre pelo critério de competência, mas também pelo critério político, dentro destes programas que eu participei. (Coordenadora Pedagógica do Programa **V**)

Neste caso, o primeiro critério levado em conta é o critério técnico. Uma seleção obedecendo a esse critério não determina a escolha de um profissional com a competência exigida pelo programa, isto porque o critério da competência técnica é comprovado pela análise do currículo e este por si só não diz nada. Os diplomas, os certificados e as declarações que compõem o currículo não determinam a competência, o que vai fazer isso é somente a prática do sujeito, ao interagir no real.

O currículo, por si só, é papel morto, pois nem sempre o que está posto no currículo, o candidato comprova que realmente incorporou aquele conhecimento e está apto a colocá-lo em prática, ou seja, materializá-lo. Desenvolver “boa” prática pedagógica não depende só da competência técnica; depende, também, da competência psicológica. Daí a necessidade da entrevista, no processo seletivo, dos pedagogos para estes programas. Pois tanto a competência técnica, quanto a psicológica, são de igual modo, importantes.

No caso do depoimento citado acima, ao se analisar a competência psicológica na entrevista do processo seletivo dos pedagogos, às vezes, e em alguns programas, há uma interferência política, quando o candidato vem por indicação política. Este fato pode ser comprovado, porque a maioria dos projetos investigados está ligada às esferas federal, estadual ou municipal e as verbas geralmente são oriundas dessas esferas ou os trabalhos desenvolvidos são no âmbito desses poderes.

A seleção de um candidato, levando em consideração os critérios de indicação política, prejudica a escolha em relação aos critérios técnicos e psicológicos. Muitas vezes, o candidato pode ser escolhido só pelos critérios técnicos e políticos e acaba sendo uma “péssima” escolha para o programa. Uma das grandes dificuldades no processo de seleção do candidato é a identidade do candidato com as atividades do programa, a qual só pode ser determinada com a análise do perfil psicológico do candidato.

A escolha por critérios técnicos e políticos quase sempre tem dado problemas no programa, porque o candidato selecionado demonstra insatisfação, não se identifica com o que faz e desenvolve seu trabalho com resistência, com

péssima qualidade, sem compromisso com o trabalho pedagógico, falta disciplina no desenvolvimento das atividades. Considerando a qualidade do trabalho que se quer desenvolver na sociedade, a interferência política é sempre um grande entrave para a qualidade do trabalho nesses programas.

Outro determinante indicado como entrave na escolha do candidato são os laços de amizade e as trocas de favores que acabam interferindo no processo de seleção do candidato. Esse fato pode ser comprovado com o depoimento abaixo:

Quando eu vou selecionar alguém para estar atuando em algum município, na área pedagógica, ou como professor, como coordenador de atividade, como mediador mais pedagógico de alguma atividade, o que eu me preocupo é de estar escolhendo, é claro entre os amigos mesmo. Primeiro eu procuro entre os profissionais que estão mais próximos de mim, aquele profissional que agrega a característica de um referencial teórico que não fragmente o indivíduo com o qual ele vai trabalhar e perceba este indivíduo na sua totalidade e que claro, domine também o conhecimento específico daquilo que ele vai trabalhar. (Coordenadora Geral do Programa **Z**)

É comum, sobretudo no serviço público, a formação de grupos de pessoas que compartilham as mesmas ideologias políticas, os mesmos compromissos, questões psicológicas semelhantes que ajudam no relacionamento das mesmas. Também é comum os apadrinhamentos, o protecionismo, as ajudas mútuas e a fidelidade nos laços de amizade. Ou seja: “alguém fez algo por mim eu tenho o dever de retribuir este favor”, mesmo que isso viole os princípios da justiça social. Qualquer dos casos prejudica a escolha de um “bom candidato” e dificulta a escolha de um profissional que atenda de fato às necessidades dos programas.

A falta de identificação do candidato com as atividades do programa é outro entrave na escolha do candidato. É o que se pode comprovar nos depoimentos abaixo:

Talvez seja uma das maiores dificuldades que nós enfrentamos hoje. Nós buscamos um profissional que tenha o perfil de identidade mínima com o campo, digamos sensibilidade para as questões sociais. (Coordenadora geral do Programa **X**)

A dificuldade que se tem passa principalmente pela questão da identidade das pessoas com o tipo de trabalho que é realizado com os movimentos sociais, identidade destes profissionais com os movimentos sociais porque há pessoas que não se identificam com os movimentos. Essa é uma das primeiras exigências, depois é lógico que vai se ver a própria competência dos sujeitos, dentro de sua área de conhecimento, o domínio que ele tem dentro de sua área que também é imprescindível. (Coordenadora Pedagógica do Programa **W**)

Ficou claro, na fala de todas as pedagogas: a pessoa que não se identifica com o trabalho que realiza, acaba causando problemas no grupo e influenciando as outras pessoas, porque é quase sempre resistente a tudo que se propõe, não tem disciplina, não respeita horários e, acima de tudo, é infeliz no grupo, por isso tem dificuldade de relacionamentos. Permanece muitas vezes no grupo por necessidade econômica, por sobrevivência e até por sensibilidade de alguns coordenadores que percebem que aquela pessoa não está correspondendo às necessidades do grupo, mas aceita permanecer no grupo, porque depende de salário para sobreviver.

A quarta questão abordada pelas pedagogas é a burocracia que não só dificulta o desenvolvimento das atividades do projeto, quando atrasa o pagamento das parcelas, mas também dificulta a contratação do pessoal para desenvolver essas atividades. O pessoal é contratado, geralmente, na categoria de estudantes universitários bolsistas ou contrato por tempo determinado. Esse contrato inicia e termina com a conclusão do projeto.

Há casos de pessoas que já trabalham há anos nesses tipos de programas; às vezes, começaram como bolsistas universitários e, pela qualidade do trabalho que desenvolve, pela disciplina e compromisso para com o desenvolvimento das atividades, geralmente são bem avaliados. Logo que termina um contrato com um programa, essas pessoas são contratadas para desenvolver novos projetos ligados ao mesmo programa e, assim, permanecem anos e anos.

Convém ressaltar que a burocracia, sob o ponto de vista do Estado, é um instrumento de controle político, tanto na esfera pública, quanto na esfera privada, porque esta consolida, no plano prático, uma dominação e uma dependência. De acordo com Weber (1999), se manifesta tanto no âmbito da esfera pública (Estado) quanto no âmbito da esfera privada (empresa), mas ambas têm a mesma base material, para garantir a dominação e o controle, conforme citação abaixo:

O Estado moderno, do ponto de vista sociológico, é uma “empresa”, do mesmo modo que uma fábrica: precisamente esta é sua qualidade historicamente específica. E em ambos a relação de dominação dentro da empresa está também condicionada pelos mesmos fatores. [...] A dependência hierárquica do trabalhador, do empregado de escritório, do funcionário técnico, do assistente de um instituto universitário e também a do funcionário e soldado estatal baseia-se uniformemente no fato de que aqueles instrumentos, reservas e recursos monetários, indispensáveis à empresa e à existência econômica, encontram-se concentradas no poder de disposição, nos primeiros casos, dos empresários, e nos últimos casos, do senhor político. Este fundamento econômico decisivo – a “separação” do trabalhador dos meios materiais do empreendimento: dos meios de

produção na economia, dos meios bélicos no exercício, dos meios administrativos materiais na administração pública, dos meios de pesquisa no instituto universitário e no laboratório, e dos meios monetários em todos estes casos – é comum à moderna organização estatal, na área política, cultural e militar, e à economia capitalista privada (WEBER, 1999, p.530).

De acordo com Weber (1999), a burocracia é um meio material administrativo; é um poderoso instrumento de dominação e de controle. É pela burocracia que o Estado ou a iniciativa privada controla o desenvolvimento de todos os projetos executados. A dificuldade de liberar verbas, para a contratação de pessoal e para o desenvolvimento dos projetos, é apenas uma das demonstrações do poder da burocracia, enquanto instrumento político a favor da burguesia.

Quanto à segunda questão – *Quais os maiores desafios impostos aos pedagogos no desenvolvimento das atividades em programas desta natureza?* – podem-se destacar, nas respostas das pedagogas, quatro aspectos que são considerados grandes desafios na prática pedagógica, nos programas de formação em espaços fora da escola:

- ▶ Desafios impostos pela infra-estrutura;
- ▶ Falta de recursos que determina uma descontinuidade dos projetos;
- ▶ Falta de competência de muitos integrantes dos programas;
- ▶ Dificuldade de se inserir na comunidade e mobilizá-la.

As dificuldades causadas pela infra-estrutura estão relacionadas à falta de espaços adequados, para o desenvolvimento das atividades do projeto. Em razão deste fato, geralmente os espaços onde os projetos se desenvolvem são cedidos pelas esferas do poder público, quer seja federal, quer seja estadual ou municipal. Em decorrência disso, sofrem influência ou controle dessas esferas de poder, seja de forma direta, seja indireta.

Outra questão que está relacionada às dificuldades causadas pela infra-estrutura são as condições precárias das estradas e dos transportes, no caso específico dos programas que são realizados fora do município de São Luís. Muitas vezes, até a falta de transporte causa grandes transtornos, quando os órgãos do poder público, como o Estado e o município, não colaboram para sanar essas dificuldades.

Fatos desta natureza têm levado alguns participantes a desistirem de participar desses projetos, porque não estão acostumados com esta realidade, com

este tipo de trabalho. É por esta razão que uma das habilidades e competências psicológicas exigidas é a identidade do candidato com as atividades do programa.

Outra dificuldade que se constitui um desafio para a continuidade dos programas de formação em espaços fora da escola é a falta de recursos financeiros ou recursos insuficientes para o desenvolvimento de todas as atividades propostas nos projetos dos respectivos programas. A questão financeira acaba interferindo na qualidade das atividades desenvolvidas. Essa falta de recursos financeiros, na maioria das vezes, é determinada pela burocracia que, de acordo com os interesses políticos, é acelerada ou lenta e pode ocorrer pela demora da liberação da primeira parcela do financiamento ou pelo longo espaço de tempo entre o fim de uma etapa do projeto e o início da nova etapa. Esse tempo é determinado pelo tempo necessário para a liberação da parcela seguinte de recursos do projeto. Geralmente esse longo espaço de tempo gera uma descontinuidade do projeto, uma desmotivação e uma evasão dos beneficiados.

Também emperra o trabalho a falta de competência dos membros do grupo. Nem todos os componentes dos projetos reúnem os mesmos elementos que formam um bom perfil profissional, tais como: competência técnica, competência psicológica e experiência profissional. Há programas que procuram superar os desafios, tirando de cada profissional o que ele tem de melhor, por isso convivem, na mesma equipe, diferentes perfis profissionais que, juntos, somam esforços e estão, a duras penas, conseguindo fazer um trabalho que realmente atenda às necessidades da comunidade. O depoimento abaixo comprova este fato:

Na minha equipe nós temos duas categorias de pedagogos. Nós temos um grupo de pedagogos que já está aqui há mais de 20 anos, gente com 25 anos que tem toda uma bagagem acumulada de lidar com a burocracia, mas que tem toda uma dificuldade do ponto de vista conceitual, pedagógico, de análise. São pessoas que ficaram muito tarefeiras. Eu digo que aqui tem um grupo de pedagogos tarefeiros que coincide inclusive com o contexto da formação deles, no auge do tecnicismo. São pedagogos que esperam ser mandados, ordenados. Nós temos um perfil mais jovem de pessoas que dominam a ferramenta da informática que são bastante ativos, mas que ainda não acumularam esta questão da burocracia, que tem muita dificuldade de lidar com esta questão da burocracia. Eu gosto mais de lidar com este último grupo, que é o grupo que lida com a informática que tem facilidade de encontrar uma informação mais rápida, são pessoas bastante ativas. (Coordenadora Geral do Programa **X**)

Outra dificuldade, citada em quase todos os programas, é decorrente da competência psicológica do sujeito. Muitos dos componentes do programa têm uma dificuldade de se inserir na comunidade onde o projeto irá ser desenvolvido, o que

dificulta o trabalho desde seu início, quando é necessário organizar a comunidade, ao seu fim, quando a relação entre a equipe do projeto e a comunidade já deve estar estreita e consolidada, para poder materializar todos os objetivos propostos no projeto.

Diante do exposto, pode-se afirmar que desenvolver projetos de formação e qualificação profissional, em espaços fora do âmbito da escola formal, constitui-se um grande desafio para aqueles que acreditam nesta prática pedagógica. Contudo, é necessário lembrar que muitas práticas pedagógicas com este propósito já tiveram êxitos e trouxeram grandes benefícios para as comunidades envolvidas.

4 O PERFIL PROFISSIONAL DO PEDAGOGO QUE ATUA NOS ESPAÇOS FORA DA ESCOLA

Para definir o perfil profissional do pedagogo que atua nos espaços fora da escola, tomaram-se, como norteadoras da pesquisa, algumas questões na coleta dos dados empíricos. Dentre elas, destacaram-se: faixa etária, tempo de serviço; competências técnicas e comportamentais necessárias ao bom desempenho das atividades, no cotidiano da organização. Chegou-se, assim ao perfil dos pedagogos que já atuaram e dos que estão atuando na organização e como eles encaram estas exigências.

Com os resultados da pesquisa empírica, foi possível montar o quadro demonstrativo abaixo, com os conteúdos referentes às três primeiras questões mencionadas.

QUADRO I – Faixa Etária, Tempo de Serviço, Competências Técnicas e comportamentais exigidas aos Pedagogos nas Atividades Cotidianas

FAIXA ETÁRIA			TEMPO DE SERVIÇO			COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E COMPORTAMENTAIS
(anos)			(anos)			
20 a 29	30 a 41	50 a 60	01 a 05	06 a 10	11 a 16	
01	14	02	11	05	01	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento da linguagem informática • Conhecimento da área de Gestão • Conhecimento da área de contabilidade (Recursos financeiros) • Conhecimento específico na área de formação • Controle emocional • Capacidade de tomar decisões • Compromisso • Disciplina • Domínio da língua inglesa • Capacidade de liderança • Capacidade de elaboração de projetos • Capacidade de organização • Aprender a aprender • Gostar do que faz • Saber se inserir na comunidade • Autonomia • Capacidade de intervenção e negociações políticas • Capacidade de tomar iniciativa • Capacidade de persuadir • Responsabilidade • Ter disponibilidade para viajar • Experiências com trabalhos em comunidades rurais • Capacidade de articulação da escola com outros espaços da comunidade

Todas as organizações que querem se manter competitivas ou tornar-se competitivas tendem a seguir o caminho inverso do antigo modelo de acumulação que valorizava os bens materiais da organização. Hoje, a partir do novo modelo, que exige uma nova concepção de gestão de pessoas, a organização depende das pessoas que compõem seus quadros. São as pessoas que as fazem existir, com sua dinâmica, criatividade e racionalidade. É a capacidade das pessoas que se materializa nas organizações.

Para se compreender melhor a gestão de pessoas, essa gestão surge para atender aos interesses da organização. Para melhor esclarecimento, recorre-se a Chiavenato (2004, p.6) que afirma:

A Gestão de Pessoas é uma área muito sensível à mentalidade que predomina nas organizações. Ela é contingencial e situacional, pois depende de vários aspectos, como a cultura que existe em cada organização, da estrutura organizacional adotada, das características do contexto ambiental, do negócio da organização, da tecnologia utilizada, dos processos internos e de uma infinidade de outras variáveis importantes.

Nessa perspectiva, nesse novo modelo de gestão, as pessoas, muito mais do que as coisas, passam a constituir o elemento básico do sucesso organizacional, o qual depende delas (as pessoas) para atingir seus objetivos e cumprir sua missão.

É bom dizer que as pessoas as quais compõem uma organização recebem uma denominação. Para Chiavenatto (2004, p.5),

Vários termos são utilizados para definir as pessoas que trabalham nas organizações. Elas são chamadas de funcionários, empregados, pessoal, trabalhadores, operários quando as organizações as tratam como tal. Ou podem ser chamadas de recursos humanos, colaboradores, **associados**, se as organizações as tratam dessa maneira. Ou ainda talento humano, capital humano, capital intelectual se as pessoas têm um valor maior para a organização. (Grifo nosso)

No caso desta pesquisa, observou-se que as pessoas envolvidas nos programas analisados, no âmbito do Estado, são denominadas de recursos humanos. No âmbito da esfera do mercado, a coordenadora geral do programa e as demais entrevistadas denominam de associadas, conforme se pode comprovar pelo depoimento abaixo:

Uma outra dificuldade é que elas (as pedagogas) tenham essa facilidade para que elas dialoguem com a loja porque os associados das lojas vão desenvolver atividades na comunidade. Então nós temos que fazer um planejamento em que não seja comprometido o trabalho da escola, em que esses parceiros entrem para colaborar conosco e tenham habilidades para trabalhar com projetos voltados para a formação de leitores. Os associados

são os funcionários da loja porque eles têm participação nos lucros da empresa. (Coordenadora Geral do Programa Y)

O Programa Y, no âmbito da responsabilidade social, desenvolve projetos com as comunidades e estimula o voluntariado. Esse trabalho voluntário é feito pelos funcionários das lojas de departamentos e são denominados de associados. Esses trabalhadores associados, que são funcionários, com participação nos lucros da empresa, tornam-se parceiros da empresa, nos projetos sociais. A função desses parceiros é trabalhar nos projetos desenvolvidos pelo Programa, fora dos horários de atividades na empresa, o que significa uma superexploração do trabalho. Confirma-se este fato através do depoimento abaixo:

O Programa Y tem várias frentes de trabalho. Tem uma que é chamada LGV que é um trabalho de formação dos líderes, dos gerentes e dos voluntários. Nós temos uma outra ação que é específica com os voluntários que é de formação. São três encontros de formação e reuniões mensais com eles, que geralmente acontecem aos sábados, considerando a dinâmica da loja. Nessa formação, nós trabalhamos com eles o que é ser voluntário, como este trabalho acontece na comunidade, que comunidade é esta que estamos trabalhando, quais são as experiências de leitura deles, como é que nós podemos fazer para que os associados da loja também despertem o gosto para ler porque nós temos uma estação de leitura dentro da própria loja. (Coordenadora Geral do Programa Y)

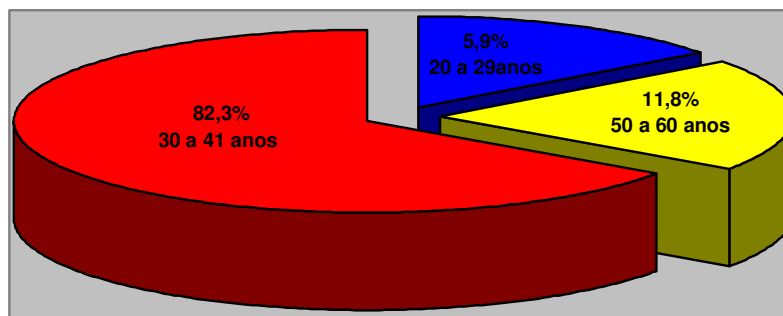
De acordo com o modelo de acumulação que orienta o processo na organização, assim como as concepções de gestão que orientam as práticas, no campo da formação dos trabalhadores, cada denominação dada acima reflete o grau de importância de cada pessoa na organização.

Ressalta-se que a relação entre a organização e seus funcionários é uma relação de interesses. Nesta, os acionistas e investidores aplicam recursos financeiros em sua organização, fazendo grandes investimentos, com o objetivo de reproduzir o capital. É por isso que trabalham e fazem trabalhar seus funcionários, visando aumentar seus lucros e dividendos.

No outro pólo dessa relação, estão os funcionários que são proprietários somente de sua força de trabalho; seu sucesso profissional depende do sucesso da organização. É isso que justifica o seu trabalho, a busca de novos conhecimentos e aquisição de novas competências, porque esperam ser retribuídos com melhores salários e benefícios. Enquanto a satisfação do capitalista depende do lucro, a satisfação do trabalhador depende do reconhecimento profissional do patrão e de seus pares.

Considerando o universo dos profissionais entrevistados que ocupam funções de coordenação geral e pedagógica, nos programas e projetos de formação e qualificação profissional, realizados em espaços alternativos, pode-se identificar que 98% do total dos entrevistados, são do sexo feminino. Portanto, neste caso específico, as funções de coordenação geral e coordenação pedagógica são exercidas por pedagogas que se encontram em uma faixa etária. Isso tornou possível agrupá-las em três grupos de profissionais. O maior deles corresponde a 82,3% e se encontra em uma faixa etária entre 30 a 41 anos; os demais se encontram em uma faixa etária de 20 a 29 anos, com 5,9% e 50 a 60 anos, com 11,8% do total das pedagogas entrevistadas. Os percentuais desses dados formam o seguinte gráfico:

GRÁFICO 1 – Faixa Etária das Pedagogas Envolvidas em Programas de Formação Desenvolvidos em Espaços Alternativos



Como se pôde observar, no gráfico acima, 82,3% das pedagogas que atuam fora dos espaços da escola encontram-se em uma faixa etária relativamente jovem, considerando os padrões do modelo de acumulação taylorista/fordista. Para os padrões do atual modelo e do acelerado mundo do trabalho, são pedagogas que, atendendo às exigências do mundo do trabalho, já acumularam uma certa experiência profissional que foi adquirida, quer no âmbito do estágio curricular, quer no âmbito da pesquisa ou da extensão universitária, desenvolvidas no decorrer de sua formação acadêmica, ou mesmo mediante trabalhos voluntários. Os depoimentos abaixo comprovam este fato:

Quando eu vim fazer seleção, neste projeto, eu já vinha de movimentos sociais. Eu fui do movimento sindical e me chamava muita atenção, porque eu gosto muito de trabalhar com movimento social. Em função disso, eu fui procurar este projeto ainda como estudante da universidade. O perfil, na

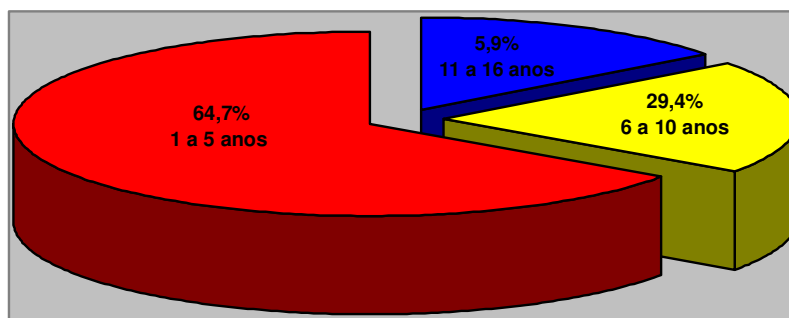
época, quando eu fiz seleção, era o envolvimento com algum movimento social. Queriam saber se você conhecia o interior do Maranhão, se você tinha alguma relação estabelecida com os trabalhadores do campo, se você era filho de trabalhador rural. A gente sabe que, às vezes nem todos os estudantes conhecem esta realidade rural maranhense. Eu como estudante de pedagogia vinha procurando estes conhecimentos fora do curso porque este não oferecia. (Coordenadora Pedagógica do Programa **W**).

A partir do 6º e 7º períodos, eu fui fazer parte deste projeto, trabalhar com os movimentos sociais do campo, mas no meu curso de pedagogia, em determinado momento, eu tive uma crise, com vontade de desistir, porque não estava atendendo as minhas necessidades. Eu tinha a impressão que às vezes no curso eu estava olhando tudo que eu já tinha visto e que eu queria avançar. Um dos meios que eu busquei avanço foi indo para outra área que foi os movimentos sociais do campo. Eu fui como um desafio, buscar estudos paralelos que saciassem a sede que eu tinha, porque no curso eu nunca tive conhecimentos na área de gestão de pessoas, na área de movimentos sociais, na área de educação não-formal. O curso é muito rico, mas ao mesmo tempo, repetitivo, porque as disciplinas acabam se repetindo, em um determinado momento de nossa formação. (Coordenadora Pedagógica do Programa **W**)

O segundo fato que se deve destacar, neste estudo, é o tempo de serviço das pedagogas envolvidas em ações fora do espaço da escola. Nesse caso, pôde-se identificar três grupos de profissionais. O primeiro tem de 01 a 05 anos de inserção nos projetos e corresponde a 64,7% do total das entrevistadas; o segundo grupo tem entre 06 e 10 anos de atuação e corresponde a 29,4%. O terceiro, trabalha entre 11 a 16 anos, nos projetos, representa 5,9% dos entrevistados.

Neste último caso, essas pedagogas construíram sua trajetória dentro do próprio grupo, participando, ainda, como estagiárias e, quando se formaram, pelo conhecimento acumulado, em sua trajetória no programa e pelo perfil técnico e comportamental que foi se construindo, saíram da condição de participante do programa, como estudante universitário, para ocupar funções de coordenação de algum projeto dentro de determinado programa, porém quase sempre como bolsistas ou contratadas por tempo determinado. Os percentuais que correspondem ao tempo de serviço mencionado estão representados no Gráfico 2:

GRÁFICO 2 – Tempo de Serviço das Pedagogas que exercem Funções de Coordenação em Programas de Formação Desenvolvidos em Espaços Alternativos



Os projetos alternativos de formação, em espaços fora da escola, são espaços educativos não somente para os sujeitos diretos da formação, mas também para todos os integrantes do projeto. Aqui se destacam a Coordenação Geral e a Pedagógica, sujeitos desta pesquisa, conforme o depoimento abaixo:

Eu penso que tudo é um eterno caminhar. Nós estamos falando de competências. A gente sempre diz que o (programa **W**) é um pezinho de coelho, porque sempre as pessoas não saem desse programa para ir para um lugar pior, mas sim para um lugar melhor. Então, se esse profissional sai para um lugar melhor e sai por uma situação que é imposta a ele é porque é muito melhor ele estar lá, porque dali ele sai um bom profissional. Aquele que sabe realmente trabalhar dentro do (Programa **W**) tem disciplina, tem um perfil de um profissional e não de um trabalho informal, esse consegue, como em qualquer outro lugar, sair um bom profissional (Coordenadora Pedagógica do Programa **W**).

Reconhecer o programa como um espaço e uma oportunidade de formação em serviço, para aqueles que são responsáveis pelo desenvolvimento das ações, não é uma realidade só do programa **W**, conforme o depoimento anteriormente citado. Verificou-se esse reconhecimento, também, na fala das entrevistadas dos demais programas.

No contexto de uma sociedade globalizada, em que as máquinas inteligentes estão colocando muitos trabalhadores na periferia da produção, fica cada vez mais difícil conquistar um espaço no mundo do trabalho.

A história registra que o Brasil nunca conheceu uma crise do emprego (POCHMANN, 2006), nas mesmas proporções da que se vivencia hoje. A economia

brasileira, em todas as suas fases, tais como: transição do trabalho escravo para o assalariamento, depressão econômica de 1929, não registrou tantos desempregos quanto os decorrentes da crise da década de 1970.

Pochmann (2006) destaca que o movimento de desestruturação do mercado de trabalho se sustenta em três componentes. O primeiro deles refere-se à larga escala do desemprego, presente em todos os segmentos sociais. Isso significa que o desemprego não é uma realidade em um determinado setor social, ou mesmo classe social, mas todos foram atingidos pelo desemprego em massa. Nesse contexto, um trabalhador que foi excluído de um setor de atuação terá os trabalhadores de outros setores como seus concorrentes, na busca de uma nova oportunidade de acesso no mundo do trabalho.

O segundo componente destacado pelo autor, que caracteriza a desestruturação do mercado de trabalho, está relacionado à regressão dos postos de trabalho formais. Esse componente levou os trabalhadores a um desassalariamento, ou perda de participação do emprego assalariado, como se refere o autor.

O terceiro componente é a destruição dos postos de trabalho de melhor qualidade.

Além desses componentes citados acima, a qualificação profissional dos trabalhadores, também, tem contribuído para essa crise de desemprego. Há casos em que empresas de tecnologia de ponta apresentam uma vaga que deve ser ocupada, porém não aparece o candidato com o perfil adequado para ocupá-la.

Muitos que estão fora do mercado de trabalho, cada vez mais, vão se desqualificando, porque, à medida que avançam as inovações tecnológicas, o trabalhador desempregado, até por falta de recursos econômicos, não consegue se atualizar com qualificação profissional permanente. Com isso, fica, na mesma proporção do avanço tecnológico, desqualificado.

É em função desse fato que grande parte das pedagogas entrevistadas, mesmo na condição de bolsistas ou contrato temporário, reconhece, no programa, uma oportunidade de formação, a partir das largas experiências adquiridas nas práticas educativas.

Os resultados da pesquisa apontam que 100% do total das pedagogas entrevistadas que desenvolvem ações educativas, dentro de programas alternativos

de formação/qualificação profissional, ocupam funções de Coordenação Geral ou de Coordenação Pedagógica de projetos, nos respectivos programas.

Ficou claro, nesta pesquisa, que, em tempos de crise na oferta de emprego, o que tem contribuído com o acesso do Pedagogo, nos espaços fora da escola, é a docência, a qual tem sido a base de sua formação profissional e esta é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho pedagógico como foco formativo, em qualquer que seja o espaço desta formação. Também ficou claro que, em todos os grupos entrevistados, as pedagogas têm função estratégica e sempre trabalham com equipes multidisciplinares, orientando no âmbito dos saberes técnico-pedagógicos.

4.1 Competências Técnicas e Comportamentais Exigidas aos Pedagogos nos Programas de Formação nos Espaços Fora da Escola

Conquistar um espaço, no mundo do trabalho e nele se manter, está cada vez mais difícil, não só para os pedagogos, mas também para os trabalhadores em geral, porque a competitividade exclui tanto as empresas, quanto os trabalhadores que não atendem às demandas de qualificação e competências.

As pedagogas entrevistadas têm clareza de que as regras do capitalismo, no século XXI, são claras e excludentes e só um pequeno grupo de grandes empresas, por setor, está operando em nível global. Esse fato exige uma qualificação permanente para todos os trabalhadores que querem se tornar mais competitivos e permanecer mais tempo, no mundo do trabalho.

A partir desse reconhecimento, fez-se o seguinte questionamento às pedagogas entrevistadas: Quais as competências técnico-comportamentais necessárias ao bom desenvolvimento das atividades, nos programas de formação, em espaços alternativos? Com as respostas dadas a essa questão, foi possível fazer o registro das competências indicadas pelas pedagogas, no quadro já citado anteriormente. Neste, destacam-se competências ao nível técnico e comportamental.

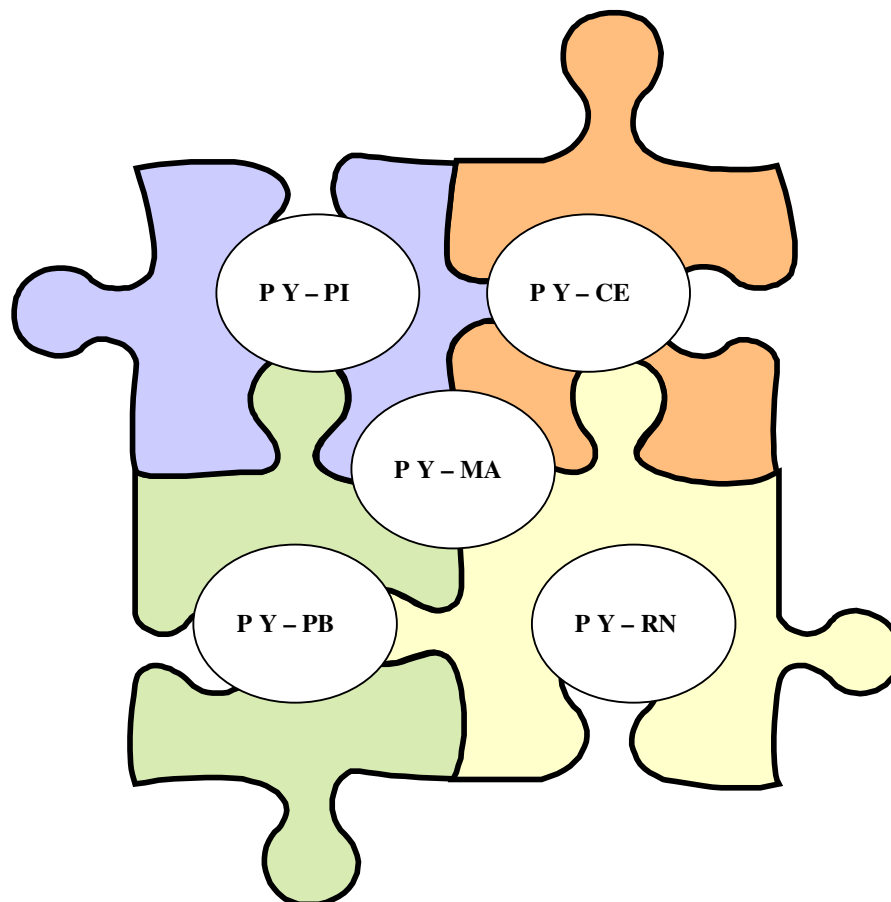
As competências em nível técnico, indicadas pelas pedagogas, são: conhecimento da linguagem informática; conhecimento na área de gestão, na área de contabilidade; conhecimento específico na área de formação, na área de

movimentos sociais, no campo de elaboração de projetos e domínio da língua inglesa.

Dos conhecimentos no campo técnico, três deles são exigências do capitalismo para os trabalhadores em geral: conhecimento da linguagem informática, da língua estrangeira, principalmente, do inglês e conhecimento na área específica de formação. Os demais, tais como: conhecimento na área de gestão, elaboração de projetos, contabilidade, movimentos sociais, embora sejam conhecimentos técnicos, somente os dois primeiros são incluídos na formação dos pedagogos. Portanto, para assumir funções de coordenação, nesse tipo de programa, o pedagogo deve ter competências técnicas que extrapolam as recebidas em sua formação acadêmica, sendo uma necessidade do próprio pedagogo em suprir as deficiências da formação, com outra competência: aprender a aprender, capacidade que toda pessoa tem de ir em busca das informações e de novos conhecimentos.

Para desenvolver bem as atividades em programas de formação, em espaços alternativos, o coordenador geral e o coordenador pedagógico são desafiados pelo cotidiano que lhes impõe a demanda de alguns conhecimentos imprescindíveis, neste tipo de programa. Dentre eles, destaca-se a gestão de pessoas. Quase todos os programas analisados se desdobram em diferentes projetos e o trabalho desenvolvido se constitui uma rede nacional que pode ser visualizada no Gráfico 03:

GRÁFICO 3 – Rede Nacional de Programas de Formação e Qualificação¹⁴ em Espaços Fora da Escola



Com essa rede formada nacionalmente, exige-se uma capacidade de gestão não só no campo material, mas também no âmbito da gestão de pessoas, porque a rede de trabalho envolve um número de pessoas oriundas dos diferentes projetos ligados ao programa (a nível local) e essas pessoas se relacionam com outros programas dos diferentes Estados do Nordeste brasileiro.

A Coordenação Geral e a Pedagógica de cada programa vão demandar conhecimentos na área de gestão de pessoas, as quais não podem ser tratadas como coisas ou comparadas a um instrumento de trabalho, porque elas (as pessoas) têm sentimentos, resistem ao que lhes é imposto e desagradado, criam e são capazes de acirrar conflitos, nas relações de trabalho. São, acima de tudo, gente que trabalha e produz riqueza.

¹⁴ O gráfico 3 refere-se à Rede formada pelos Estados do Nordeste que compõem a Rede Nacional do Programa Y.

Todos os profissionais entrevistados que trabalham com programas e projetos lidam, também, com ações coletivas, equipes multidisciplinares, portanto devem ter conhecimentos no campo da gestão que extrapole a gestão escolar, para poder bem administrar programas dessa natureza. O depoimento abaixo confirma esta assertiva:

Nós buscamos um profissional que, ao mesmo tempo em que ele precisa ter uma identidade com as questões camponesas ele precisa também ter esta capacidade de gestão, de autonomia, de negociação, esta capacidade de intervenção sob o ponto de vista político, uma certa capacidade de tomada de decisões no âmbito de gestores municipais, tanto prefeito como secretários de agricultura, secretários de educação e às vezes a gente tem um profissional mais sensível, mas que tem esta dificuldade de tomar iniciativa, de tomada de decisão.

Além do conhecimento da gestão de pessoas, para lidar com esse tipo de projeto, as pedagogas também precisam ter conhecimento no campo da contabilidade, pois são elas que vão administrar todos os recursos do programa e é exigido delas uma prestação de contas de uso dos recursos financeiros, conforme as regras da esfera financeira, quer seja da área pública quer seja da área privada. É o que se pode comprovar com o depoimento abaixo:

Necessariamente nós precisamos de outras habilidades como eu colocava no início, por exemplo, habilidade financeira. A gente lida com recursos. A gente precisa ter este domínio do conhecimento financeiro, um pouco das finanças do projeto porque senão o projeto não anda. Além dessa habilidade financeira, nós precisamos do que diz respeito a este tratamento com as pessoas porque você lida com vários movimentos sociais e você precisa, de fato, compreender esta dinâmica de cada movimento, além desta habilidade técnica do fazer que é necessário sim. (Coordenadora Pedagógica do Programa **W**)

Essas novas demandas, para as pedagogas que atuam nesses programas alternativos, levam este estudo a afirmar que, em um ambiente de trabalho competitivo, onde imperam constantes mutações e desafios “em que vetores-chave do sucesso passam pela qualidade, flexibilidade e inovação, impera a necessidade de competências em permanente atualização” (SILVA e NEVES, 2003, p.92). Com essas novas demandas, aponta-se a adaptabilidade individual e coletiva de cada trabalhador como uma condição obrigatória para o êxito do trabalho, na organização.

Para melhor definição do perfil do pedagogo, sob o ponto de vista de sua formação técnica, convém que se façam alguns comentários acerca dos conhecimentos indicados pelos pedagogos.

O conhecimento específico no campo da educação é uma competência que se manifesta como uma exigência para todos os profissionais, independentemente de sua área de formação. De acordo com as funções assumidas pelos pedagogos, nos espaços fora da escola, esse conhecimento sofreu profundas transformações, se comparado com os conhecimentos de décadas passadas.

No Brasil, sob o ponto de vista legal, o Curso de Pedagogia teve definido, como seu objeto de estudo, os processos educativos nas organizações escolares e em outros ambientes, além da gestão educacional, através do Decreto-Lei Nº. 1.190/1939. O curso em pauta foi regulamentado pela primeira vez e se constituiu em espaço de formação de “técnicos em educação”. Assim, historicamente, o Curso de Pedagogia, segundo o Parecer CNE/CP Nº. 5/2005, aprovado em 13/12/2005, foi criado para formar técnicos em educação, capazes de assumir.

Funções de administração, planejamento de currículo, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios.

Como se pode observar, o Curso de Pedagogia formava perfis para atuarem, basicamente, na escola. Contudo, o real é dinâmico e, como a escola foi criada na sociedade para atender aos interesses dessa sociedade, o Curso teve, necessariamente, de acompanhar o movimento do real. A partir desse fato, atendendo às exigências do momento histórico, no início da década de 80, quando toda sociedade sofria os impactos das profundas transformações ocorridas no mundo globalizado, várias universidades brasileiras, iniciaram o processo de reformulação do referido Curso. Nestas reformas, os desenhos curriculares, a partir das necessidades e dos interesses locais e regionais, passaram a contemplar questões presentes na formação dos educadores, dentre elas:

A educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. (Parecer CNE/CP Nº. 5/2005)

Convém dizer que, além do conhecimento específico na área de educação, muitas pedagogas entrevistadas ressaltaram a necessidade de conhecimento, no âmbito da contabilidade, tendo em vista que todas faziam parte da coordenação dos projetos ou programas e que, por conta disso, faz-se necessário

ter conhecimentos básicos nessa área, por lidarem com recursos financeiros, prestações de contas, orçamentos de projetos e planilhas de custos.

Assim, para as pedagogas que se engajam em programas ou projetos como espaços alternativos de formação/qualificação profissional, o domínio de conhecimentos, na área da contabilidade, é uma habilidade técnica imprescindível, tanto para fazer parte de grupos de trabalho desta natureza, quanto para se manterem nesses grupos.

Outro aspecto a ressaltar diz respeito ao conhecimento na área da informática, apontado como uma condição *sine qua non*. Considerando o fato de que hoje a linguagem que todos entendem, no mundo do trabalho, é a linguagem dos componentes eletrônicos, ainda que muitos profissionais não tenham o domínio sobre essa linguagem, esta torna-se imprescindível, devido à exigência do mercado, como mostra o depoimento a seguir:

O domínio da informática que é uma ferramenta básica, eu não consigo mais conceber um profissional sem este domínio. Há dez anos, ou até mesmo há cinco anos, quando eu cheguei aqui, era muito comum ter um digitador do lado, então ele escrevia um ofício à mão, dava para o digitador, ele digitava, devolvia para o chefe, o chefe lia, via que tinha erros, devolvia. Eu não consigo mais conceber este comportamento. Então a informática é uma ferramenta que é básica. As pessoas serem capazes de acessar a rede porque nós trabalhamos com uma rede, serem capazes de organizar um arquivo, no computador, fazer uma planilha no excel, fazer um orçamento de forma mais rápida. (Coordenadora Geral do Programa X)

Também o conhecimento, na área dos movimentos sociais e comunidades assentadas, é obrigatório para aqueles que têm interesse no Curso de Pedagogia, mas não querem seguir a docência, entendida no seu sentido tradicional. As ações educativas que demandam este tipo de conhecimento são oriundas de programas e projetos desenvolvidos na esfera da sociedade civil. São, em muitos casos, reivindicações dos trabalhadores que acirram confrontos com o Estado, em busca de seus direitos sociais básicos. Por outro lado, o Estado atende às reivindicações, oferecendo políticas compensatórias.

Do ponto de vista das competências psicológicas, as pedagogas citaram as seguintes como necessárias, no cotidiano dos espaços alternativos de formação:

- Ética profissional
- Controle emocional
- Capacidade de tomar decisões
- Compromisso

- Disciplina
- Capacidade de liderança
- Capacidade de elaborar projetos
- Capacidade de organização
- Visão ampla da realidade
- Aprender a aprender
- Gostar do que faz, identificar-se com o que faz
- Sensibilidade para questões sociais
- Saber se inserir na realidade
- Autonomia
- Capacidade de comunicação
- Capacidade de intervenção e negociações políticas
- Capacidade de persuadir, saber conquistar o outro
- Responsabilidade
- Capacidade de articulação da escola com outros espaços da comunidade.
- Criatividade

A pergunta feita às pedagogas, nas entrevistas, não pedia a ordem de importância dessas competências, porém a maioria dos entrevistados considerou três como as competências primordiais, no cotidiano de trabalho. Essas competências são apresentadas, obedecendo ao número de vezes em que aparecem na fala dos entrevistados: **ética profissional, capacidade de liderança e capacidade de organização**. As duas últimas aparecem o mesmo número de vezes, na fala das entrevistadas.

Interessa a este estudo destacar o que as pedagogas pensam, acerca de cada uma dessas competências. No entanto, para atender aos objetivos propostos, destacaram-se os depoimentos que se seguem:

[...] Para lidar com estes problemas, você vai precisar sim também compreender o que é ética. Não é só você sair divulgando aquilo que acontece lá, mas envolve muito mais, outras questões que extrapolam um simples comentário, até mesmo a sua postura dentro do próprio projeto com estas pessoas que trabalham lá. (Coordenadora Pedagógica do Programa W)

Em relação às questões atitudinais, o que era cobrado mesmo em todos os sentidos era a questão ética. Isso perpassava pelo trabalho pedagógico, o próprio trabalho técnico, nas relações com as pessoas do grupo [...] Pensando a competitividade, qual é a concepção de ética que os profissionais possuem, qual é a ética que você defende? E aí a gente se

depara com as contradições, a ética não só para o outro, mas também para você. A questão da competitividade faz com que você negue o outro e aí acirram as competições. (Coordenadora Pedagógica do Programa Y)

Os depoimentos acima têm um ponto em comum, que está relacionado ao próprio conceito de ética. Ou seja, para se ter um comportamento ético, é necessário ter-se claro o que os sujeitos da relação entendem por ética.

Nesse sentido, é bom esclarecer que, na linguagem coloquial, os conceitos de moral e ética, muitas vezes, são utilizados como sinônimos, embora não o sejam. Entretanto, é necessário se entender bem o que significa um e outro. Sendo assim, para Vázquez (2007, p.84),

A moral é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.

A partir desse ponto de vista, o comportamento humano, em qualquer contexto social, é determinado por normas, princípios e valores. Estes são elaborados coletivamente, socializados e internalizados pelos indivíduos, para orientá-los na prática social que lhes impõe determinados problemas em suas relações sociais. São esses problemas que exigem uma tomada de decisão para resolvê-los. Sendo assim, a moral orienta o comportamento humano, dotado de consciência, em uma determinada sociedade ou classe social, em um determinado espaço e tempo. E o problema do que fazer frente a determinadas situações é um problema prático-moral.

A moral, por um lado, revela uma idéia de valor ou desvalor que está relacionado com a subjetividade dos sujeitos. Assim, a conduta humana, boa ou má, vai depender de muitos elementos e limites, dentre eles, a subjetividade humana. Por outro lado, não se deve esquecer que a moral não está relacionada só a emitir juízo de valor, a respeito de uma determinada ação, pois esta (a moral) intervém orientando as ações individuais, na convivência coletiva, antes que uma ação seja concretizada.

Pode-se afirmar que ética não é moral nem esta é aquela. Ética é ciência, portanto não pode ser reduzida a um conjunto de normas; a moral é seu objeto e é por ela estudada e investigada. Vazquez (2007, p.23) define ética como “A teoria ou

ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano”.

Assim, o conceito de ética não é sinônimo do conceito de moral, nem nunca o foi, já que a ética é a ciência da moral, tem um caráter científico, por isso aborda os problemas morais, a partir da ótica da ciência, porque tem a missão de explicar a moral efetiva.

Feitos estes esclarecimentos quanto ao conceito da ética e da moral, destaca-se o depoimento que se segue:

Na questão da ética, eu até me considero uma pessoa abençoada, nas minhas relações com outras pessoas. Eu tenho conhecido muitas pessoas que não compartilham com determinadas questões, ao mesmo tempo em que elas não têm compromisso com a transformação da sociedade, mas, ao mesmo tempo, deixam quieto lá, não prejudicam. A questão da ética, entre as pessoas que eu tenho trabalhado no campo da instituição pública, esse profissional tem um comportamento ético. Por outro lado, viajando por esses municípios afora, você encontra também outros tipos de comportamento que não são de boa ética. (Coordenadora Pedagógica do Programa Z).

Os homens, em suas relações sociais, se deparam com determinadas questões que podem ser do âmbito social, econômico, cultural, religioso, político, etc. Essas questões exigem determinado comportamento ou tomada de posição para resolvê-las.

Uma tomada de decisão, ou uma forma de comportamento, em uma sociedade de classes como a nossa, tem um caráter de classe. Os efeitos desse comportamento saem da esfera individual e ganham uma dimensão coletiva, ou seja, o “bom” ou “mau” comportamento, de acordo com a subjetividade de quem julga, vai ser “bom” ou “mau” para toda uma coletividade, quer seja uma pequena parcela da sociedade, quer seja a sua grande maioria.

No caso do depoimento anteriormente citado, compartilhar ou não com determinadas idéias, ou assumir ou não compromisso com uma determinada ideologia política, exige, inevitavelmente, um comportamento que tem um caráter político e é certamente um comportamento prático-moral.

Para Vázquez (2007, p.17), “os homens não só agem moralmente [...] mas também refletem sob este comportamento prático e o toma como objeto da sua reflexão”. Quando o homem tem um comportamento prático-moral e, ao mesmo tempo, o julga e faz de este comportamento um objeto de reflexão, ele sai do âmbito do prático-moral para o âmbito do teórico-moral ou ético.

Por outro lado, problemas no campo da ética são, também, aqueles da obrigatoriedade moral, ou seja, os de natureza e fundamento do comportamento moral, enquanto obrigatório. Nesse campo, destacam-se os depoimentos a seguir:

A questão da ética, quando eu trabalhei no projeto, eu diria que nos últimos anos ela foi muito complicada [...]. Eu estava lidando com pessoas que eu pensava que tinham uma ética já consolidada na sua formação e, na verdade, não tinham. A ética não fazia parte de seus princípios e isso me chocou muito e me marcou muito, na época que eu trabalhei. (Coordenadora Pedagógica do Programa **W**)

Em relação ainda à questão da ética, uma coisa que a gente lida muito aqui é essa questão das empresas fornecedoras, aquilo que eu falo: as relações de convivência, de apadrinhamento com os fornecedores ou com as empresas que prestam serviços. [...] A gente fica preocupada até que ponto as pessoas estão agindo de forma ética, no sentido de exigir que o serviço público seja respeitado, de não estabelecer estas relações de negociata com as empresas, porque elas te aliciam mesmo, elas te oferecem, elas te sugerem fazer um serviço mais barato para você se beneficiar também. A gente tem que estar muito firme com o compromisso ético; é você ter a ética como princípio de vida, porque senão você cai nas armadilhas, você acaba fazendo parte. Isto pra mim é um desafio porque você vê que este não é o perfil de todo mundo, em setor nenhum. (Coordenadora Geral do Programa **X**).

Nessas novas relações, o ser humano já não sabe mais como se comportar, no contexto das relações humanas e de trabalho; perdeu os princípios orientadores do “correto agir”; está desnordeado em meio a uma sociedade altamente competitiva e excludente. Há competição entre as grandes empresas excluindo as pequenas e entre as pessoas, como reflexo da competição do mundo produtivo.

De acordo com Goergen (2001, p. 78),

Além dos conhecimentos necessários para vencer na vida, no contexto de uma sociedade regida pela informação, o educando precisa adquirir a capacidade de orientar-se em meio ao cenário caótico e desdiferenciado, aprender a reconhecer quais são, efetivamente, as questões fundamentais para o ser humano, para a vida e para a convivência. A grande questão é como fazer isto na realidade contemporânea que, como vimos, se caracteriza pela ausência de princípios orientadores.

A falta de princípios, orientadores das diferentes formas de práticas, estimula o questionamento da qualidade ética das práticas na empresa, não só do trabalhador, mas também e, sobretudo, da empresa com outras empresas, suas concorrentes.

É com base nos depoimentos anteriormente citados que se compartilha com as idéias de Vázquez (2007, p.24) que dá todos os elementos para se distinguir

o significado da moral e da ética, na convivência coletiva e nas relações de produção e de trabalho:

A moral vem do latim *mos* ou *mores*, “costume” ou “costumes”, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem. Ética vem do grego *ethos*, que significa analogamente “modo de ser” ou “caráter” enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem. Assim, portanto, originariamente, *ethos* e *mos*, “caráter” e “costume”, assentam-se num modo de comportamento que não corresponde a uma disposição natural, mas que é adquirida ou conquistada por hábito.

Ética entendida como “modo de ser” ou “caráter”, enquanto forma de vida, explica o comportamento nos dois últimos depoimentos. Portanto assumir uma postura ética não é uma disposição natural, ou seja, o homem, no seu estágio primitivo, não é ético ou não-ético, porque este é um julgamento de valor, construído de acordo com as condições objetivas de cada sociedade. Portanto ética é uma conquista, a partir da construção do hábito.

Quanto à segunda competência comportamental mais importante para as pedagogas, destaca-se a capacidade de liderança que aparece junto com a capacidade de organização. De acordo com os depoimentos abaixo, as entrevistadas deixaram clara a importância da capacidade de liderança, para o desenvolvimento dos programas:

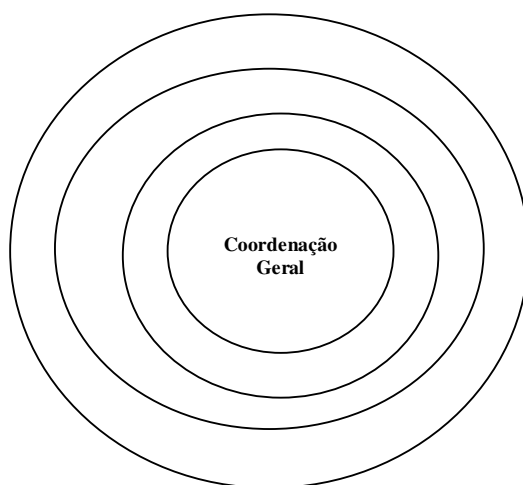
A capacidade de liderança é uma coisa importante para o trabalho que a gente desenvolve lá. Eu acho que, quem não tem essa capacidade, fica muito complicado. Então, é uma competência importante. (Coordenadora Pedagógica do Programa **W**)

A capacidade de liderança é porque são vários grupos e precisam estar articulados para desenvolverem o trabalho na comunidade. (Coordenadora Pedagógica do Programa **Y**)

São várias as razões da necessidade de se desenvolver em cada sujeito do grupo essa capacidade de liderança. Pode-se afirmar que o homem é, na sua essência, um ser social, tendo por natureza essa necessidade do convívio coletivo, quer seja no âmbito das relações sociais, quer seja no âmbito das relações de trabalho. Nesse convívio, quase sempre vão surgindo as lideranças naturais em cada grupo, pois alguns componentes vão revelando, na prática, a arte de liderar: têm um senso de movimento; estão sempre à frente; iniciam uma ação, guiando aqueles que o seguem, levando-os a novas conquistas, a lugares inexplorados, desconhecidos.

Outra razão diz respeito aos programas, uma vez que cada programa tem sua estrutura própria, de acordo com as necessidades do trabalho que desenvolve. Sendo assim, há programas que trabalham com três ou mais equipes, em diferentes posições hierárquicas. As mais comuns são: Coordenação geral, coordenação pedagógica, equipe de campo e os beneficiados do programa, podendo ser resumido da seguinte forma: no núcleo, encontra-se a coordenação geral e em torno dela as demais coordenações ou grupos de trabalho, sempre ligados à hierarquia, tanto no âmbito da formalidade, quanto no da informalidade, podendo ser representado pelo seguinte gráfico:

GRÁFICO 4 – Estrutura Hierárquica dos Programas de Formação e Qualificação em Espaços Alternativos



Na visão da Coordenação Geral de todos os programas, há um esforço de eliminar, na prática, o papel autoritário da hierarquia. Nesse sentido, quem assume uma maior parcela de responsabilidade sobre o programa tem por função interpretar as regras da organização e do programa e transmiti-las aos demais membros do grupo, em um esforço de democratização de responsabilidades.

Neste caso, o Coordenador Geral exerce um papel muito mais de conselheiro e motivador do grupo do que de comandante. Sendo assim, de acordo com Lima (1995, p.28), esse Coordenador Geral “deve sempre adotar a atitude de animador pedagogo” e não de “decididor autoritário”. Na prática, ele sai dessa função e passa a ser visto muito mais como uma liderança do programa que orienta

o trabalho dos demais líderes. Assim, devem prevalecer, nas relações de trabalho, o diálogo, a escuta, a animação, o profissionalismo e a crença de que o outro também tem muito a contribuir.

No campo da administração, Chiavenato (2003, p.213, apud ROSSETTO; BRANDALIZE, 2008), destaca três tipos de liderança, conforme quadro demonstrativo abaixo:

QUADRO 2: Tipos de Lideranças

Aspectos	Liderança autocrática	Liderança liberal	Liderança democrática
Tomada de decisões	Apenas o líder decide e fixa as diretrizes, se nenhuma participação do grupo.	Total liberdade ao grupo para tomar as decisões, com mínima intervenção do líder.	As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, que é estimulado e orientado pelo líder.
Programação dos trabalhos	O líder dá ordens e determina providências para a execução de tarefas, sem explicá-las ao grupo.	Participação limitada do líder. Informações e orientação são dadas, desde que solicitadas pelo grupo.	O líder aconselha e dá orientação para que o grupo esboce objetivos e ações. As tarefas ganham perspectivas com os debates.
Divisão do trabalho	O líder determina a tarefa a cada um e qual o seu companheiro de trabalho.	A divisão das tarefas e a escolha dos colegas são do grupo. Nenhuma participação do líder.	O grupo decide sobre a divisão das tarefas e cada membro tem liberdade para escolher os colegas.
Comportamento do líder	O líder é dominador e pessoal nos elogios e nas críticas ao grupo.	O líder assume o papel de membro do grupo e atua somente quando é solicitado.	O líder é objetivo, limita-se aos fatos nos elogios ou críticas e trabalha como orientador da equipe.

Fonte: (CHIAVENATO, p. 213, 2000, apud Rossetto & Brandalize)¹⁵

Tomando como referência o quadro acima, entende-se que a liderança exercida nos programas analisados é do tipo democrático. Esse tipo de liderança é também chamado de liderança participativa ou consultiva. O líder democrático não toma decisões individuais, não impõe ordens nem desconsidera o ponto de vista dos demais integrantes do grupo. É um tipo de liderança que democratiza as responsabilidades pelo destino do grupo.

Embora a liderança democrática seja a prática politicamente correta, quando se lida com o coletivo, de acordo com o depoimento abaixo, há ainda muitas pessoas que não estão preparadas para esse tipo de liderança, o qual parte do

¹⁵ Capturado da Internet 20/06/2008 (Site: Google Acadêmico).

princípio que todos são responsáveis e que cada indivíduo sabe sua parcela de responsabilidade no trabalho coletivo.

A nível de competência psicológica, a dificuldade que a gente encontra é a informalidade das ações e isso mexe muito com as ações que são desenvolvidas no projeto. Por exemplo: os estudantes universitários deveriam vir pontualmente, no sentido de comparecer sempre à sala, então isso de certa forma gera no psicológico de parte da equipe, talvez, um descompromisso em estar efetuando, de fato, seu trabalho. Falta disciplina em desenvolver seu trabalho e isto, de certa forma, acomoda as demais pessoas e, de certa forma, acaba contaminando as demais. A coordenação, a todo momento, tem que estar chamando, tem que está pontuando a importância da presença no desenvolvimento dos trabalhos. (Coordenadora Pedagógica do Programa W)

Nessa perspectiva, a capacidade do trabalho em grupo, além de ser uma exigência do novo modelo de acumulação, é também uma estratégia utilizada por todos os programas para plasmar, no real, os objetivos traçados em cada projeto dos respectivos programas. A partir do reconhecimento dessa necessidade, o desenvolvimento de cada projeto passa a ser um espaço que oportuniza o desenvolvimento das relações humanas. O grande número de grupos e as inter-relações entre as pessoas, em cada grupo e entre os grupos como um todo, demanda uma capacidade de liderança entre as pessoas.

Atrelada a essa capacidade, aparecem outras como: capacidade de comunicação, controle emocional, responsabilidade, disciplina, compromisso, capacidade de persuadir e saber conquistar o outro, capacidade de intervenções políticas, autonomia e capacidade de tomar decisões.

Desenvolver a capacidade de comunicação é uma necessidade da própria natureza humana. Isto porque o homem é, na sua essência, um ser social. Por outro lado, toda convivência coletiva é um campo fértil de conflitos entre os pares, porque os indivíduos pensam e agem de acordo com sua concepção de mundo, de valores e de princípios éticos. A partir dessa realidade, torna-se necessário o controle emocional para a boa convivência coletiva.

Responsabilidade e disciplina são imprescindíveis para o êxito do trabalho em grupo. Cada pessoa, ao fazer parte de um grupo de trabalho, deve tomar consciência de seu papel no grupo e sua importância no trabalho coletivo. Deve, sobretudo, tomar consciência de que o êxito ou o fracasso do grupo está diretamente relacionado ao desempenho de seu trabalho e, acima de tudo, da sua disciplina no grupo.

A disciplina é condição para o sucesso de qualquer trabalho no coletivo. No âmbito da educação, esta só se efetiva com esforço, dedicação e disciplina de todos aqueles que estão envolvidos.

Ressalta-se que disciplina, neste estudo, não é entendida como um conjunto de regras e normas previamente estabelecidas para um grupo obedecer a elas. A partir desse reconhecimento, compartilha-se com as idéias de Carvalho (1986, p.64) quando destaca:

A disciplina para Gramsci significa a capacidade de comandar a si mesmo, de se impor aos caprichos individuais, às veleidades desordenadas; significa, enfim, uma regra de vida [...] Além disso, significa a consciência da necessidade livremente aceita, na medida em que é reconhecida como necessária para que um organismo social qualquer atinja o fim proposto [...] Nas palavras de Gramsci, “colocar o acento na disciplina, na sociabilidade, e pretender, todavia, sinceridade, espontaneidade, originalidade, personalidade, eis o que é verdadeiramente difícil e árduo” (Gramsci, 1978) [...] O que Gramsci persegue com isso é a união da “direção consciente” e da “espontaneidade”. Isso só pode ser alcançado se a disciplina for fixada pelos próprios membros da coletividade que devem pôr-se de acordo entre si, discutindo entre si com a máxima tolerância e respeito.

Nessa perspectiva, no trabalho coletivo, o grupo deve estabelecer as próprias regras e cumpri-las. A disciplina fixada pela própria coletividade dificilmente fracassa na sua aplicação. Por outro lado, quando é imposta, ou fixada pelo exterior, tende quase sempre ao fracasso, pois esta não deve ser uma imposição externa a ser seguida, cegamente, pelos componentes do grupo. A disciplina não será um instrumento educativo, à medida que cumprirá a função de formar vassalos e não homens livres ou que possam se libertar na luta política.

No desempenho de um trabalho coletivo, embora o compromisso se torne necessário ao desenvolvimento do trabalho no grupo, trabalho desenvolvido se constitui um fator de maior importância, sobretudo se este está no âmbito da formação do sujeito, uma vez que exige uma tomada de posição política, necessariamente, ligada a uma ideologia de classe.

No bojo do conflito de classe, cada sujeito pertencente a uma classe social assumirá o compromisso de desenvolver suas atividades à luz de uma concepção de classe. Assim, de acordo com Baudelot e Establet (apud CUNHA, 1980, p.28),

Numa primeira aproximação, a ideologia proletária é o “instinto” do proletariado, que permite a essa classe reagir contra a exploração, a opressão e a dominação ideológica. Essas formas espontâneas (isto é, nascidas diretamente da experiência) de consciência de classe (são fonte de uma “concepção do mundo” original) [...] Numa segunda aproximação, a ideologia proletária é a fusão dessa experiência concreta de luta de classes com a concepção científica da história que dela nasce, permitindo ao proletariado conduzir uma luta de classes política para se constituir classe dominante, libertando a si própria e a todas as classes oprimidas.

É bom ressaltar que a maioria das pedagogas entrevistadas estava ligada a programas relacionados com as políticas públicas, de caráter compensatório ou não. Essa realidade leva sempre a uma necessidade de intervenção, quer seja com as autoridades municipais, que seja com as autoridades estaduais ou mesmo com as federais.

A articulação com os representantes da esfera municipal, estadual ou federal é determinada, também, por problemas no âmbito dos projetos que vêm sendo desenvolvidos em cada esfera ou financiado por elas. Nesse caso, os integrantes dos projetos de cada programa devem ter ou desenvolver a capacidade de persuadir, saber conquistar o outro, assim como a capacidade de intervenções e negociações políticas.

As negociações políticas entre os integrantes dos projetos e os representantes da esfera de poder que financiam esses projetos se referem a exigências ou cobrança de algo de responsabilidade dessa esfera que não está sendo cumprido. O não-cumprimento com o que determina o programa causa grandes prejuízos no desenvolvimento do mesmo.

No caso da capacidade de persuadir o outro, é uma necessidade não só no campo das negociações políticas, mas também e, sobretudo, no campo da prática pedagógica. A luta dos integrantes dos projetos não é só contra os obstáculos no campo da política; é, também, na esfera pedagógica para evitar as evasões nos projetos, as quais se dão, na maioria dos programas, porém em dois deles é mais grave: no programa **W** e no Programa **X**.

São vários os determinantes dessas evasões. Em alguns projetos, foi possível destacar alguns deles. O primeiro determinante que este estudo destaca é a burocracia. Esta foi citada pelos entrevistados de todos os programas, como uma das causas da evasão. É a burocracia que dificulta o repasse dos recursos que são, quase sempre, pagos em parcelas. Como as parcelas não são pagas em tempo hábil, o atraso provoca, inicialmente, o retardamento no início do projeto. Neste

caso, leva alguns dos inscritos a desistirem antes mesmo de iniciar o trabalho. Quando o atraso ocorre a partir do pagamento da segunda parcela em diante, muitas vezes, o repasse da verba se dá em um espaço muito longo, ocorrendo uma paralisação do projeto o que, conseqüentemente, motiva a evasão de muitos alunos desesperançosos.

O segundo determinante da evasão é a mudança dos beneficiados. Neste caso, esta se dá por vários motivos. Destacou-se aqui a mudança de um espaço para outro, por causa de necessidade de moradia e, em outro caso, a mudança é por necessidade de emprego. No último caso, ocorre só em um projeto analisado, pois há muitos alunos que se integram ao projeto só para ter uma oportunidade de emprego. O depoimento abaixo confirma este fato.

Só um recado para os agricultores: Quando o projeto **X** chegar em um município, que venham aqueles alunos que querem criar raízes em suas comunidades, porque tem determinados alunos que estão na sala de aula, mas não querem criar raízes nas suas comunidades, querem ir para São Paulo trabalhar na lavoura da cana. De acordo com a problemática do município, que eles agarrem este projeto não apenas como um projeto do governo, mas como um projeto que possa assegurar a sustentabilidade de sua família e de seu município e enraizar aquele aprendizado na sua comunidade. (Coordenador Técnico do Programa **X**)

Outra razão para a evasão é a saúde. Há casos em que os integrantes de projetos de Educação de Adultos têm dificuldade na visão e não têm recursos para comprar óculos. Nesse caso, a solução veio com a ajuda do próprio programa. Essa ajuda veio desde a consulta médica até a doação dos óculos.

A televisão, que cada vez mais invade os pequenos municípios, também tem uma parcela de participação, porque os estudos em sala de aula passam a competir com as novelas e os filmes oferecidos pelos programas de TV. Nesse caso, há integrantes de projetos que preferem acompanhar esses programas pelo poder de sedução que têm, se comparados às aulas monótonas da escola.

O cansaço pelo exaustivo trabalho na roça, também, tem contribuído com a evasão. Esta é uma realidade de todos os projetos que são realizados nos municípios do Maranhão. Há casos em que a maioria dos alunos são agricultores ou filhos de agricultores que trabalham na roça, para garantir a sobrevivência. Muitos deles resistem às enfadonhas atividades da escola, depois de um cansativo dia de trabalho na roça, porque a escola não oferece nenhuma motivação. E o que é pior, no caso dos projetos voltados para formação profissional de agricultores e filhos de agricultores, estes acham que não precisam mais dos conhecimentos da escola.

Pois os conhecimentos que utilizam no plantio da roça são passados de pai para filhos.

É para evitar o aumento do índice de evasão que alguns entrevistados citaram a capacidade de persuasão e saber conquistar os outros, como uma competência necessária para integrar este tipo de programa.

Por outro lado, a autonomia foi uma competência psicológica que teve muita ênfase na fala das pedagogas que assumem funções de coordenação geral, nos programas. A falta de autonomia e a falta de capacidade de tomar decisões, em alguns casos, têm dificultado o desenvolvimento dos projetos.

Convém dizer que, em todos os projetos, há várias equipes de trabalho e há aquelas que desenvolvem projetos, em municípios no interior do Maranhão. Neste caso, uma exigência da função de coordenador pedagógico é que este tenha autonomia e capacidade de tomar decisões; que tenha iniciativa para comandar as ações. Caso contrário, a dependência da coordenação geral não é benéfico para o êxito do programa. Confirma-se este fato com o depoimento a seguir:

O segundo desafio da equipe, eu acho que é a gestão, a capacidade de negociação. Agora já está melhorando, mas, no começo, a cada problema, a cada desafio, que elas enfrentavam lá no município, elas me ligavam para perguntar o que elas faziam. Então é uma falta de autonomia e de capacidade de solucionar problemas. (Coordenadora Geral do Programa X)

No caso da esfera pública, os integrantes dos programas têm espaço para desenvolver sua autonomia e capacidade de tomar decisões, ter iniciativa própria, sem laços de dependência. No entanto, na esfera do mercado, essas competências têm espaços limitados.

A descentralização das decisões é conjugada com técnicas de “governo a distância” (PAGÉS et alii). Neste caso, a iniciativa privada motiva a participação dos indivíduos, nas decisões da organização. O funcionário tem a ilusão de sua participação com autonomia, mas este está sob controle, através de um sistema sutil de “autonomia controlada”.

Além das competências já comentadas, há outras destacadas pelas pedagogas. São competências que desafiam essas pessoas, no desenvolvimento de suas atividades, em diferentes programas de formação, quais sejam: visão ampla da realidade, sensibilidade para questões sociais, gostar do que faz, saber se inserir na comunidade, capacidade de articulação da escola com outros espaços da comunidade e capacidade de elaborar projetos.

As duas primeiras competências discriminadas acima decorrem da complexidade da realidade. É preciso que as pedagogas desenvolvam, no cotidiano, uma visão ampla da realidade, para que possam propor alternativas de soluções para os problemas que o programa enfrenta. Neste caso, é necessário que todos os integrantes do projeto tenham a compreensão da relação entre o todo e suas partes, da relação de interdependência dos elementos que constituem um todo e que, acima de tudo, tenham a compreensão de que o real é dinâmico e está em constante mudança. É no bojo desse contexto que os projetos de cada programa se desenvolvem. Portanto, ao mesmo tempo em que esse contexto produz mudanças, no ambiente e nas pessoas desse ambiente, também sofre os impactos destas transformações.

O contexto de desenvolvimento de projetos dessa natureza é um contexto de classes sociais, que se caracteriza pela exploração da força de trabalho e da expropriação da mais-valia. É um contexto de inclusão e exclusão que se dá em uma relação dialética. É um contexto de desigualdades sociais que se alimenta da injustiça e do abandono dos mais necessitados pelo poder público.

Essa realidade justifica a necessidade de desenvolver a sensibilidade para as questões sociais, como uma competência comportamental. Esta só será possível, se os envolvidos no projeto tiverem gosto pelo que fazem; não o fazem pela obrigação de cumprir tarefas que justifiquem os seus numerários no final do mês. Isto porque gostar do que se faz ajuda, na qualidade não só dos serviços oferecidos, através dos projetos de cada programa, mas também na hora de se inserir na comunidade e fazer parte dela.

Há casos em que, embora os integrantes dos projetos já tenham se inserido na comunidade, para desenvolver determinado projeto, a convivência deles com os demais beneficiados no programa é fria e distante. Cada integrante do projeto deve fazer-se membro daquela comunidade. Isso significa comer o que eles comem, vestir-se de modo a não causar estranheza ou situação de constrangimento aos demais, dentre outras situações comuns aos elementos do grupo.

Outra competência citada por algumas das entrevistadas foi a capacidade de articulação da escola com outros espaços da comunidade. Na fala dessas pedagogas, a escola é um espaço da comunidade, porém ainda há muitas barreiras que dificultam esta aproximação. Neste caso, a função dos integrantes dos projetos

é estreitar os laços entre a escola e a comunidade, estimulando a se envolver em atividades desenvolvidas, nos espaços da escola.

Capacidade de Elaborar Projetos foi outra competência destacada pelas pedagogas como uma necessidade em todos os programas. Depois de encerrar as atividades de cada projeto, é preciso a elaboração de novos projetos e a solicitação de novos financiamentos aos órgãos competentes. Essa iniciativa vai depender de muitas competências já analisadas ao longo deste estudo, como é o caso da competência técnica, entendida como o domínio do conhecimento teórico-metodológico para elaborar o projeto e de competência psicológica, para abstrair no real uma questão social e propor alternativa de solução que atenda às reais necessidades da população.

Tal como a capacidade de liderança, já analisada anteriormente, a capacidade de organização também teve lugar de destaque na fala das pedagogas entrevistadas, conforme depoimento abaixo:

Outra ferramenta básica é a capacidade de **organização**, porque nós trabalhamos com sete programas aqui, além do programa **X**. É uma equipe que acaba sendo grande para o espaço que nós temos [...] Se as pessoas não tiverem a capacidade de organização, de sistematização, a gente se perde. Eu sinto esta dificuldade, as agências formadoras descuidam destes aspectos técnicos, é como se não fossem importantes. Nós temos profissionais com uma formação básica até interessante, um olhar amplo para as questões do mundo, mas com uma dificuldade enorme de organização no ambiente de trabalho. São pessoas que todas as vezes que nós pedimos um documento para elas é um desespero saber onde elas botaram, onde elas arquivaram. (Coordenadora Geral do Programa **X**)

A necessidade de desenvolver a capacidade de organização, nas pessoas, é uma realidade de todos os setores sociais. Essa competência, destacada na fala das pedagogas entrevistadas, é desenvolvida não só nas empresas. Hoje, por imposição da realidade que empurra todos os adultos de uma classe social, para o mundo do trabalho, muitas mães de família já vêm se preocupando com esta prática educativa, desde a infância. Quando a mãe orienta o filho para organizar seu próprio quarto, ensinando-o a utilizar os espaços disponíveis, assim como arrumar a própria mochila da escola, a mala para viagem etc., está ajudando a criança a desenvolver o senso de organização.

Essa competência passou a ser uma preocupação das organizações, a partir da Segunda Guerra mundial. As empresas, visando combater a sujeira nas fábricas, criaram o Programa 5S, o qual foi lançado no Brasil, desde 1991, através da Fundação Christiano Ottoni.

O Programa 5S nasceu no Japão, com o objetivo de mobilizar a organização para o uso responsável dos recursos tanto materiais quanto humanos. Quanto a este último, a organização deseja uma profunda mudança, ao nível de procedimentos e de atitudes. Fundamenta-se em uma filosofia a qual acredita que práticas simples que promovem o crescimento da organização e das pessoas desta organização, através de um crescimento contínuo e um aperfeiçoamento constante da rotina de trabalho, podem trazer resultados positivos para o êxito de qualquer prática social, quer seja ela produtiva, quer seja educativa ou mesmo política.

No âmbito da gestão, essa filosofia simples de melhorar o ambiente do trabalho e promover o bem-estar psicológico das pessoas constitui-se a base para a implementação de um sistema de gestão bem estruturado, porque é uma filosofia de caráter educativo.

Hoje, o Sistema 5S é uma realidade em todas as áreas de atuação, tais como: saúde, construção civil, comunidade (cooperativas) e educação (escolas).

Na escola, essa filosofia já é rotina no setor público, principalmente no ensino fundamental, onde as crianças são preparadas, desde cedo, para desenvolver, principalmente, o senso de organização. Essa prática, na escola pública e privada, ajuda a liberar espaços físicos, reduz e elimina desperdícios, em geral, além de tornar o ambiente mais participativo, favorável à ação pedagógica e ao ensino aprendizagem.

Esse tipo de filosofia fortalece a escola e as relações de trabalho, promove o senso de responsabilidade, respeito e defesa do bem público como uma “coisa nossa”. Constitui-se no desenvolvimento das pessoas e da organização, através de cinco sentidos básicos, mais conhecidos como 5S, quais sejam: SEIRI, SEITON, SEISO, SEIKETSU e SHITSUKE.

SEIRI significa *senso de utilização*. Nesse caso, a pessoa precisa saber utilizar, no desenvolvimento de sua tarefa, somente o que for necessário, ou seja, descarta tudo o que for desnecessário.

SEITON, ou *senso de organização*, significa a capacidade de definir locais apropriados para guardar os instrumentos de trabalho, assim como informações e dados. Essa capacidade vai ajudar e facilitar o manuseio e reduzir o tempo de sua localização.

O *senso de limpeza* (SEISO) está relacionado à questão de eliminar toda sujeira do espaço de trabalho, causada pela falta de higiene e educação que as pessoas têm de jogar sujeiras, no espaço de trabalho ou mesmo em sala.

O SEIKETSU é um senso que está relacionado à saúde física e mental das pessoas. Ter *senso de saúde* significa contribuir com condições favoráveis para garantir uma boa relação social. Já o *senso de autodisciplina* (SHITSUKE) visa desenvolver nos sujeitos o hábito de “observar” e seguir normas, regras.

É conveniente dizer que o programa 5S nasceu no chão da fábrica. Nesta perspectiva, o *senso de autodisciplina* é politicamente contrário às aspirações de liberdade do trabalhador. Este estudo não concorda com o desenvolvimento desse senso como uma prática educativa, porque ele não ajuda o homem a se libertar; ajuda-o, sim, a desenvolver o exercício da obediência às normas e regras que lhes são impostas.

Na filosofia do programa 5S, desenvolver o senso de autodisciplina pode ser traduzido como: desenvolver o “querer de fato”, “ter vontade de” e “se dispor a”. Significa desenvolver o autocontrole.

Embora o Programa 5S justifique que esse senso não significa uma obediência cega por parte do trabalhador, é difícil acreditar, porque este senso ensina o respeito às regras e às normas estabelecidas da empresa. Em nenhum momento ensina a resistência ou o questionamento das regras, quando são impostas. Dessa forma, desenvolver o senso de autodisciplina é bastante perigoso, pois é um ensinamento que dificulta ou retarda a conquista da liberdade e da justiça, através da luta política do trabalhador.

Como foi possível observar, ao longo desta análise, pode-se afirmar que os programas de formação e qualificação nos espaços fora da escola, constituem-se mais um espaço de formação de competências técnico-comportamentais, necessárias no desenvolvimento de atividades no campo educativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que motivou este estudo foi a necessidade de identificar e analisar as qualificações e competências exigidas na prática pedagógica desenvolvida nos programas de formação/qualificação profissional, nos espaços fora da escola, assim como definir o perfil profissional dos pedagogos que atuam nesses espaços de formação.

Após este estudo, proposto em torno do tema “Formação e Qualificação Profissional em Espaços Alternativos: desafios do pedagogo nos espaços fora da escola”, a análise levou a um ponto de síntese.

Com o propósito de materializar os objetivos propostos, selecionaram-se três questões que nortearam esta pesquisa, as quais foram respondidas ao longo das análises.

As mudanças na base da produção material e seus impactos, no mundo do trabalho e na qualificação profissional, constituíram-se o eixo norteador das análises desenvolvidas no primeiro capítulo deste estudo.

A partir dessas análises, pode-se afirmar, neste estudo, que há uma estreita relação entre as profundas transformações ocorridas nas forças produtivas, nos diferentes momentos históricos e as demandas por novas qualificações e competências. Entende-se que as qualificações profissionais são determinadas pelas condições objetivas de cada sociedade, em diferentes momentos históricos. Nesta perspectiva, compartilha-se com as idéias de Marx (1987), quando afirma que “torna questão de vida ou de morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em consequência a maior versatilidade possível do trabalhador”.

A partir dessa lógica, as qualificações são produto e simultaneamente resposta às profundas transformações que vêm se dando ao longo da história.

Para apreender o perfil do profissional competente, na ótica das pedagogas entrevistadas, nesta pesquisa, selecionou-se como questão norteadora das análises desenvolvidas no Capítulo II deste estudo, a seguinte questão: O que é um profissional competente na ótica dos pedagogos?

As análises desenvolvidas, em busca dessa resposta, revelaram duas questões significativas. A primeira delas é que hoje a formação/qualificação dos trabalhadores em geral não é mais uma preocupação só da escola, entendida esta

enquanto espaço de formação/qualificação profissional. Hoje as empresas estão cada vez mais investindo na qualificação de seus funcionários, porque reconhecem o conhecimento como um instrumento que favorece a competitividade, no mundo globalizado.

A segunda questão que deve ser ressaltada é que há uma grande polêmica em torno dos termos qualificação e competência. Porém este estudo entende que qualificação e competência não são conceitos abstratos, mas são produto das relações sociais e se encontram no bojo do conflito entre capital e trabalho.

A partir desse reconhecimento, optou-se por apresentar quatro conceitos de qualificação profissional. Na definição tradicional do termo qualificação, a bibliografia mostra duas propostas: a primeira está relacionada ao emprego, ao posto de trabalho. Nessa perspectiva, ser qualificado é estar apto a exercer um emprego e é o emprego que é qualificado. Na segunda proposta, a qualificação está estreitamente relacionada aos saberes acumulados pelo sujeito.

Além dessas duas propostas que dão uma definição tradicional do termo qualificação, este estudo apresentou ainda o modelo de competência proposto por Zarifian e o conceito de qualificação como relação social.

Feita a discussão teórica em torno do conceito de qualificação, este estudo buscou apreender, na fala das entrevistadas, qual destas definições de qualificação fundamentam o conceito de profissional competente na ótica das pedagogas. Nesse sentido, concluiu-se que as pedagogas fundamentam sua visão de profissional competente no modelo da competência proposto por Zarifian.

As análises desenvolvidas no III Capítulo deram-se com o objetivo de responder à terceira questão norteadora desta pesquisa: Qual o perfil profissional do pedagogo que atua nos programas de formação nos espaços fora da escola?

Com esforço, procurou-se apreender e analisar as competências técnico-comportamentais discriminadas pelas pedagogas. O que se pode observar é que estas competências são necessárias não só para conquistar um espaço no mundo do trabalho, mas também para nele permanecer. Isto porque esta é uma tarefa cada vez mais difícil, não só para os pedagogos, mas também para os trabalhadores em geral, porque a competitividade exclui tanto as empresas quanto os trabalhadores.

As pedagogas entrevistadas têm consciência de que as regras do capitalismo do século XXI são claras e excludentes. A partir desse reconhecimento,

tem-se como pressuposto básico o fato de que as profundas transformações, ocorridas na transição entre o século XX e século XXI, deram uma nova configuração ao fenômeno da exclusão, na sociedade contemporânea.

Essa nova fase do capitalismo tem suas contradições. Dentre elas, destaca-se, nesta análise, a dialética da “exclusão includente” que se manifesta no campo econômico e da “inclusão excludente” que se manifesta no campo educacional. Para comprovar esse fato, foram utilizadas, neste estudo, as contribuições de Gilberto Dupas (1999) que mostra esta dialética no campo econômico e Acácia Kuenzer que a mostra, no campo educacional.

Dupas (1999) esclarece que, à medida que o capitalismo contemporâneo aumenta o desemprego provocado pelas inovações tecnológicas que condenam os trabalhadores à exclusão do processo produtivo e, conseqüentemente, à pobreza material, ao mesmo tempo, sua dinâmica garante a queda do preço dos produtos globais e incorpora continuamente mercados (inclusão) que estavam à margem do consumo por falta de renda.

Na esfera da globalização das empresas, à medida que uma empresa rompe as fronteiras nacionais, à procura de melhores mercados, ela rompe um espaço geográfico, excluindo centenas de trabalhadores do processo produtivo. Porém esta mesma empresa, à medida que se instala em outro espaço geográfico, inclui da mesma forma que excluiu centenas de novos trabalhadores que irão garantir a produção, neste novo espaço.

Essa dialética da exclusão versus inclusão, que se dá no campo econômico, vai se manifestar também no campo educacional, porém em sentido inverso. Para Acácia Kuenzer, as profundas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, decorrentes da globalização e da reestruturação produtiva, configuram uma aparente contradição. Ou seja, quanto mais simplificadas as tarefas, mais se exige conhecimentos dos trabalhadores.

Acácia Kuenzer destaca um novo fenômeno que nasceu no bojo das contradições do capitalismo atual, que é a lógica da “exclusão includente”, ocorrida no âmbito do mercado e “inclusão excludente” que se manifesta no campo educacional.

Esta lógica se traduz, na realidade brasileira, pela necessidade de uma educação permanente e isso leva o Estado e as iniciativas individuais a uma corrida por acesso à educação, nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, as

quais não correspondem aos necessários padrões de qualidade, exigidos pelo capitalismo do século XXI.

Quando este tipo de ensino não é oferecido pelo Estado, o próprio cidadão arca com os custos, para poder ter acesso à educação e alimentar a esperança de ter acesso ao mundo do trabalho.

Este conjunto de estratégias que criam as condições objetivas de todos terem acesso a uma educação, mesmo que não seja de qualidade, se constitui em modalidade aparente de inclusão. Essa falsa inclusão, na verdade, é uma estratégia que justifica a exclusão do mundo do trabalho. Nesse caso, se o trabalhador está fora do mercado de trabalho, não é por falta de qualificação, mas sim por pura incompetência.

Segundo Acácia Kuenzer, “através dos processos de “inclusão excludente”, a educação escolar e não-escolar se articula, dialeticamente, aos processos de “exclusão includente” existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente”.

A partir do exposto, conclui-se que a inclusão educacional, através de diferentes programas e projetos de formação/qualificação profissional, oferecida, quer seja pela esfera pública, quer seja pela esfera privada, na verdade é uma estratégia do capital. Esse tipo de formação inclui no campo educacional, mas só dá as condições objetivas precárias de ter acesso a um lugar no mundo do trabalho. Em síntese, essa inclusão no mundo educacional é, na verdade, uma forma de justificar, pela incompetência, a exclusão do mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Soriano de. **A Gerência da Criatividade: abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações.** São Paulo: Makron Books, 1996.
- ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana.** 10. ed. Rio de Janeiro, Editora Forence Universitária, 2001.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Da Chave de Fenda ao Laptop Tecnologia Digital e novas Qualificações: desafios à Educação.** Petrópolis/Florianópolis, 2001.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº. 5/2005.** Brasília, 2005
- _____. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. **Manual de Operações do PRONERA.** Edição Revisada e Atualizada. Brasília, 2004.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Panorama da Educação no Campo** – Brasília, 2007.
- BRITO, Lydia Maria Pinto. **Gestão de competências, gestão do conhecimento e organizações de aprendizagem:** instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2005.
- BRUNO, Lúcia. **Educação, Qualificação e Desenvolvimento Econômico.** In: BRUNO, Lúcia. (Org.) **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo.** São Paulo: Atlas, 1996.
- CARBONE, Pedro Paulo et all. **Gestão por competência e gestão do conhecimento.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, v.I, 2003.
- CATTANI, Antonio David. **Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico.** Petrópolis: Vozes, Editora da Universidade, 1997.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Uma Leitura da Teoria da Escola Capitalista.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- DADOY, Mireille. **A Polivalência e a Análise do Trabalho.** Collection des Études nº. 54. (s/a)
- DEJOURS, Christophe. **A Banalização da Injustiça Social.** 3ª. Ed. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2000.

DIAS, Ilzeni Silva. **Empresa e escola frente aos novos desafios da formação profissional.** São Luís: EDUFMA, 2001.

DUPAS, Gilberto. **Economia Global e Exclusão Social:** pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Administrando em Tempos de Grandes Mudanças.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ENGELS, F. LENINE, V. I. **Obras escolhidas.** V. 1, 2 e 3. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1980.

FARIAS, F. B. de. **O Estado capitalista contemporâneo:** para a crítica das visões regulacionistas. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época).

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **A Disciplina na Escola.** ANDE, Ano 6. Nº 11, 1986.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel.** São Paulo: Boitempo, 1999.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação,** Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2001.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel:** as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 8. ed. (LOCAL): L & PM (Ano?)

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. São Paulo, Ed. Loyola, 1996.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil.** Ed. Martin Claret, São Paulo, 2007.

JAMATI, Viviane Isambert. **O Apelo à Noção de Competência:** da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (Orgs.), Campinas: Papirus, 1997. Revista L'orientation Scolaire et Professionnelle.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, Demerval; SAN FELICCE, J. (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LEITE, Elenice M. **Educação, Trabalho e Desenvolvimento:** o resgate da qualificação. **Brasília;** Revista Em Aberto ano 15 nº. 65, jan/mar. 1995.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. **Os equívocos da excelência.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MARX, Karl. **O capital:** para a crítica da economia política. 11. ed. São Paulo: DIFEL, livro 1, vol. I, 1987.

_____. **O Capital**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, volume I, 1967.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NETO, Benedito Rodrigues de Moraes. **Marx, Taylor, Ford: as forças produtivas em discussão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OHNO, Taiichi. **O Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PAIVA, Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional**. In: **BRASIL** – Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Ensino das humanidades: a modernidade em questão – São Paulo: Cortez: Brasília: SENEb, 1991 – (Caderno SENEb, 2).

PAOLI, Maria Célia; TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo**. In: ALVAREZ, E. Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. (Orgs.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PASTORE, José. **O futuro do trabalho no Brasil e no mundo**. Brasília, ano XV, n° 65, jan./mar. (Revista Em Aberto), 1995.

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Helianane Oliveira. **A educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais: análise e contribuição da formação dos(as) educadores(as) do MST no Maranhão via o PRONERA**. São Luís, 2007. Dissertação de Mestrado em Educação.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

SILVA, Ricardo Vidigal da; NEVES, Ana. (Orgs.) **Gestão de Empresas na Era do Conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, 2003.

TAUILE, José Ricardo. **Para (re)construir o Brasil contemporâneo: trabalho, tecnologia e acumulação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____ **Ética**. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

Ver site <http://www.institutocea.org.br>

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora UnB, v. 2, 1999.

ZARIFIAN, Philippe. **Competência e organização qualificadora no meio industrial**. In: MINET, Francis; PARLIER, Michel; WITTE, Serge. La compétence: my the, construction ou réalité? Paris: L. Harmattam, 1994.

_____, Philippe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac, 2003.