

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELOISA HELENA BARBOSA CANALI

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLA DE APLICAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ COMO CERTIFICADORA DA
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA AMAZÔNIA PARAENSE**

BELÉM/PA

2010

HELOISA HELENA BARBOSA CANALI

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ COMO CERTIFICADORA DA
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA AMAZÔNIA PARAENSE**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestra em Educação
à Comissão Julgadora da Universidade Federal
do Pará.

BELÉM/PA

2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –

**Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA,
Belém-PA**

Canali, Heloisa Helena Barbosa.

Trabalho e educação: o papel da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará como certificadora da qualificação profissional na Amazônia Paraense; orientador, Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva. – 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2010.

1. Educação para o trabalho – Pará. 2. Universidade Federal do Pará. Escola de Aplicação. 3. Qualificações profissionais – Pará. 4. Movimentos sociais – Amazônia. 5. Trabalhadores – Pará. I. Título.

CDD - 21. ed.: 305.56207098115

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: O Papel da Escola de Aplicação da
Universidade Federal do Pará como Certificadora da Qualificação
Profissional na Amazônia Paraense**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestra em Educação
à Comissão Julgadora da Universidade Federal
do Pará.

Aprovado em: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva – UFPA – Orientador

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo – UFPA – Membro

Prof(a) Dr(a). Vilma Vitor Cruz - UFRN - Membro

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, inteligência suprema do Universo, causa primária de todas as coisas.

Àqueles que me precederam no retorno às origens da vida, e que comigo mantêm vínculos afetivos.

Àqueles que, não compreendem ainda, o imperativo do progresso, da evolução dos homens, das sociedades e do planeta.

À minha família, pelo apoio imprescindível.

Ao meu orientador Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva, pela orientação, incentivo e paciência com minhas naturais limitações.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, pela sensibilidade com que me amparou nos instantes mais difíceis dessa caminhada.

À Escola de Aplicação/UFPA, lugar onde me alimento para me fazer educadora.

Aos professores do Mestrado em Educação, pelas marcas indeléveis que em mim deixaram.

Aos atuais professores formados pelo Magistério da Terra na Educação do Campo, que muito me ensinaram.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa em Trabalho e Educação (Gepte), pelo apoio, sempre nas horas certas.

ELOGIO DO APRENDIZADO

*Aprende o que é mais simples!
Para aqueles cujo momento chegou,
Nunca é tarde demais.
Aprende o ABC: Não basta, mas aprende-o!
Não desanimes, tens de assumir o comando!
Aprende, homem no refúgio!
Aprende, homem na prisão!
Mulher na cozinha, aprende!
Aprende, sexagenário!
Tens de assumir o comando!
Procura a escola, tu que não tens casa!
Cobre-te de saber, tu que tens frio,
Tu que tens fome, agarra o livro: é uma arma!
Tens de assumir o comando!
Não tenhas medo de fazer perguntas:
Não te deixes levar por convencido,
Vê com teus próprios olhos,
O que não sabes por experiência própria,
A bem dizer, não sabes.
Tira a prova da conta, és tu quem vai pagar!
Aponta o dedo sobre cada item,
Pergunta: como foi parar aí?
Tens de assumir o comando.*

Bertold Brecht

RESUMO

Este trabalho resulta de uma investigação acerca do papel da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – Escola de Ensino Básico – na Certificação da Qualificação Profissional de trabalhadores jovens e adultos da Amazônia Paraense, realizada em regime de parcerias com os movimentos sociais e sindical, sob a perspectiva de uma Educação Integral. Duas experiências foram enfatizadas na investigação: O Programa Integração e o Projeto Integrar desenvolvidos pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), seguida do Projeto de Formação de Professores, Magistério - Nível Médio – do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Constituída de investigação bibliográfica e documental, o trabalho segue o percurso da investigação qualitativa na perspectiva do materialismo histórico dialético com base em estudos de Frigotto (1995, 2005), Machado (1991), Manfredi (1998, 2005), Ramos, (2001, 2009), Araujo (2001), Kuenzer (1998, 2007), Fidalgo, (1999, 2003), entre outros estudiosos na linha Trabalho e Educação. O percurso metodológico iniciou com a revisão da bibliografia, seguida de análises de documentos arquivados na Escola de Aplicação e conversas informais com professores da Escola. Concluímos que a Escola de Aplicação contribui na afirmação da qualificação profissional desses trabalhadores com foco na humanização das pessoas e não no capital, muito embora não tenha consciência desses resultados, além de que, pode e deve fomentar experiências na perspectiva de uma qualificação comprometida com a omnilateralidade dos trabalhadores amazônidas.

Palavras-chave: Certificação de Trabalhadores – Qualificação de Trabalhadores – Escola de Aplicação – Educação Integral.

ABSTRACT

This work is the result of an investigation into the role of Application School of Federal University of Pará- basic teaching school – in young and adult workers's Certification of Professional Qualification in Amazon of Pará. It was done in a regime of partnership with social and trade union movements, from the perspective of an integral education. Two experiences were emphasized in the investigation: The Integration Program and the Integrate Project developed by Central Única dos Trabalhadores (CUT), and the Teachers's Formation Project, Teaching – High School - of the Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Proneira). The work was constituted by bibliographical and documental investigation and it follows the qualitative investigation path from the perspective of the dialectical historical materialism based on the studies of Frigotto (1995, 2005), Machado (1991), Manfredi (1998, 2005), Ramos, (2001, 2009), Araujo (2001), Kuenzer (1998, 2007), Fidalgo, (1999, 2003), among others researchers in the Work and Education Line. The methodological route began with a bibliografical revision, followed by the analyses of the documents filed in the Application School and informal conversations with the school teachers. We concluded that the Application School contributes to these workers's professional qualification focused on people's humanization and not on the capital, even though it does not have conscience of these results and it can and should foster experiences in compromised qualification perspective with the amazon workers's omnilaterality.

Key words: Workers Certification – Workers Qualification – Application School – Integral Education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
2 A CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	35
2.1 A ESCOLA DE APLICAÇÃO E SUAS EXPERIÊNCIAS NA CERTIFICAÇÃO DE TRABALHADORES NA AMAZÔNIA PARAENSE.....	35
2.2 BREVES REFLEXÕES ACERCA DA CERTIFICAÇÃO E SISTEMAS DE PRODUÇÃO.....	41
2.2.1 A Noção de Competência para a Formação e Certificação Profissionais.....	51
2.3 A CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	63
3 SISTEMAS NACIONAIS DE CERTIFICAÇÃO.....	73
3.1 CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS QUE SUSTENTAM A CERTIFICAÇÃO.....	75
3.2 CONCEPÇÕES DE QUALIFICAÇÃO E DESEMPENHO PROFISSIONAL NOS MODELOS DE CERTIFICAÇÃO.....	77
3.3 A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMO RESSIGNIFICAÇÃO/REATUALIZAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO.....	84
3.4 MATRIZES E MODELOS DE PROJETOS DE CERTIFICAÇÃO.....	88
3.4.1 A Certificação Profissional Francesa.....	90
3.5 AS TENTATIVAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CERTIFICAÇÃO BRASILEIRA.....	92
4 A QUALIFICAÇÃO E A CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAIS REALIZADAS PELA ESCOLA DE APLICAÇÃO E AS CONCEPÇÕES QUE AS SUSTENTAM.....	104
4.1 APRENDENDO A FAZER.....	104
4.2 QUALIFICAR/CERTIFICAR PARA A AMAZÔNIA PARAENSE SOB A ÓTICA DOS TRABALHADORES.....	108
4.3 O MOVIMENTO DOS MOVIMENTOS NA AMAZÔNIA E SUA INTERFACE COM A ESCOLA DE APLICAÇÃO/UFPA.....	110
4.3.1 O Movimento Sindical: o Programa Integrar, o Projeto Integração e a CUT.....	111
4.3.2 Os Movimentos Sociais: o Pronera – Magistério da Terra.....	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	152

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, tendo como principal categoria de estudos as relações entre trabalho e educação, teve como proposta analisar em que concepções se assentam as ações de formação, qualificação e certificação de trabalhadores que a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, em suas ações de extensão, vem realizando para os trabalhadores jovens e adultos da Amazônia Paraense.

Esse interesse por apreender como se configura a participação da Escola de Aplicação nessas empreitadas e suas consequências políticas e sociais, nasceu da nossa participação como coordenadora do curso de formação de professores, nível médio – Magistério, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), ancorado no Movimento por uma Educação do Campo. Outras experiências da Escola, anteriores a esta, também chamaram a nossa atenção: aquelas realizadas pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), com formação e certificação realizada pela Escola. Portanto, duas experiências originadas dos movimentos sociais e sindicais, respectivamente, organizações preocupadas e reivindicativas de uma educação para os trabalhadores que leva em conta a transformação social do ser humano.

Sobre a Escola de Aplicação/UFPA recai o *locus* da presente pesquisa, pois vem certificando trabalhadores em continuidade ao processo de escolarização e qualificação profissional nas áreas da Educação e Saúde por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), e das demandas dos movimentos sindicais e de instituições públicas. Além disso, a autora da presente investigação é professora dessa escola há 17 anos, onde constrói seu itinerário formativo. Nessa condição, em 2006, assumiu a coordenação geral do projeto de formação de professores em nível médio pelo Pronera, em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária (INCRA) e Universidade Federal do Pará, esta com o compromisso de executar a formação dos educandos, que ao final, seriam certificados pela Escola de Aplicação.

Compreendemos que a educação defendida para os trabalhadores deve ter como perspectiva a plena formação do homem e da mulher, entendida como desenvolvimento de todas as suas potencialidades, desenvolvendo-se e apropriando-se “de seu ser de forma global, de todos os seus sentidos e

potencialidades como fonte de gozo e de realização” (RAMOS, 2006). Assim, um projeto de educação integral, projeto este de disputa ideológica entre capital e trabalho, pode possibilitar as transformações que desejamos frente à necessidade de pensarmos um desenho de sociedade que ultrapasse as linhas demarcatórias do capital, ou que vá além do capital, tal como defende Mészáros (2005).

Cabe-nos, portanto, investigar em que medida a certificação feita pela Escola de Aplicação, no curso de Formação de Professores do Campo – Nível Médio do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária, bem como para a elevação de escolaridade, aliada à qualificação profissional de trabalhadores da Amazônia Paraense, está voltada para uma concepção de qualificação profissional que vá além do mero aprender a “fazer” na direção de uma formação integral, omnilateral dos jovens e adultos trabalhadores da região.

Da mesma forma, analisamos como o modelo de certificação que a Escola de Aplicação/UFGPA vem realizando, diferentemente daquela expedida aos alunos regularmente matriculados no Ensino Básico, pode fortalecer os debates sobre políticas certificatórias que considerem as demandas dos trabalhadores, que uma vez reconhecidas e legitimadas, podem fornecer subsídios para a adoção de práticas de formação e de certificação não exclusivas do domínio do mercado de trabalho.

Assim sendo, pode, ainda, descaracterizar a aprendizagem de caráter complementar, por meio de ensino ministrado de forma parcelada, aligeirada, de qualidade questionável desenvolvido, seja dentro dos próprios ambientes de trabalho, nas empresas, quando se trata de qualificação de seus trabalhadores, seja em instituições privadas mantidas com recursos públicos, em nome de uma flexibilização¹ inflexível e de uma empregabilidade² inexistente no mercado capitalista.

¹ Em ambiente de direito do trabalho flexibilização pode comportar a mobilidade geográfica e funcional dos trabalhadores, a maleabilidade nos custos da mão-de-obra, a gestão dos recursos humanos, a organização do tempo de trabalho, entre outras. Consiste numa ampliação na capacidade e no poder das partes envolvidas no contrato de trabalho, tanto o empregador como o empregado, em estabelecerem e definirem os parâmetros e limites que regerão as suas relações de trabalho. (SOARES JÚNIOR, s/d)

² A empregabilidade baseia-se numa recente nomenclatura dada à capacidade de adequação do profissional às novas necessidades e dinâmica dos novos mercados de trabalho, como resultado do advento das novas tecnologias, globalização da produção, abertura das economias e internacionalização do capital. É a condição de qualificação que o trabalhador deve ostentar por meio de um conhecimento profundo sobre seu segmento de atuação, deve ser generalista e ainda manter

A pesquisa teve como objetivo principal estudar como a Escola de Aplicação da UFPA tem atuado como certificadora da educação dos trabalhadores, sobretudo em relação à educação profissional, a partir de uma perspectiva da educação integral. Para trabalhar com esse objetivo, levantamos questões prévias que nortearam a pesquisa.

Inicialmente analisamos como o projeto de Formação de Professores do Campo, ao lado dos projetos desenvolvidos pela CUT na Amazônia por meio da Escola Sindical Amazônia (ESA), em parceria com a Escola de Aplicação da UFPA, podem ou não se constituir em experiências para o fortalecimento de uma política de formação profissional dos trabalhadores na Amazônia Paraense; verificamos como os currículos e estruturas metodológicas desses projetos, podem ser instrumentos indutores da formação integral dos trabalhadores; verificamos também, como os elementos que sustentam a tese de certificação alinhada ao mercado podem ser mantidos ou rechaçados pela certificação expedida pela Escola de Aplicação, contribuindo ou não para o enfraquecimento da concepção daqueles que vêem o processo de certificação como mero registro de trajetória estudantil e acadêmica dos sujeitos.

O percurso metodológico que orientou a investigação da realidade foi o materialismo histórico e dialético, que segundo Frigotto,

é o caminho pelo qual apreenderemos o real, a estruturação do objeto, seu desenvolvimento e transformação por meio de uma postura caracterizada em suas categorias básicas da contradição, totalidade, mediação, ideologia, práxis. (FRIGOTTO, 1991, p. 80)

seu diferencial competitivo, isto é, a sua especialização no mercado de trabalho. Para isto, fazem-se necessários “bons conhecimentos sobre o mercado de trabalho, estar alinhado com sua globalização, atualizar-se constantemente sobre os processos e tecnologias de ponta necessárias para a modernização organizacional, manter-se em contato constante com outros profissionais e fazer uma boa rede de relacionamento, preferencialmente com diversificação cultural, seja através de grupos de trabalho ou até mesmo de estudo, a fim de trocar informações sobre o que vem ocorrendo nos mais diversos setores da economia, fazer reciclagem acadêmica, através de cursos curriculares e/ou extracurriculares, além de adquirir fluência em um ou mais idiomas”. (WERDESHEIM, 2004). É a busca constante do desenvolvimento de habilidades e competências agregadas por meio do conhecimento específico e pela multifuncionalidade, as quais tornam o profissional apto à obtenção de trabalho dentro ou fora da empresa.

Nessa perspectiva, nos propusemos a apreender o específico, a parte, e suas relações com o todo e, ao final, ordenamos de forma lógica e coerente a apreensão que fizemos da realidade estudada.

No percurso investigativo, colocamo-nos como pesquisadora organicamente identificada com a vida e os interesses sociais dos sujeitos que passaram pelas experiências educativas analisadas, sempre atenta a compreender a significação social atribuída por eles, que também elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam; nesta perspectiva nos colocamos na posição de pesquisador militante, ou seja, aquele que, ao mesmo tempo, é sujeito do processo e se envolve na convivência, na experiência cotidiana, no tempo e no espaço, onde teoria e prática permitem a sistematização de uma nova síntese. Tal assertiva referencia-se em Freire (1976, p. 54, apud SILVA, 2005, p. 33).

A prática está compreendida nas situações concretas que são codificadas para serem submetidas à análise crítica: analisar a codificação em sua “estrutura profunda” é, por isso mesmo, repensar a prática anterior e preparar-se para uma nova e diferente prática, se for o caso. Daí a necessidade, antes referida, de jamais se romper a unidade entre o contexto teórico e o contexto concreto, entre teoria e prática. O propósito dessa dinâmica é o engajamento, de modo que o resultado tenha sentido para o pesquisador e, sobretudo, para os sujeitos envolvidos.

Caracterizamos a presente investigação como pesquisa bibliográfica e documental, configurando-se pelos caminhos da investigação qualitativa. Quanto aos procedimentos de obtenção dos dados, tiveram peculiaridades adequadas aos objetivos da investigação, no entanto, foi condição primeira a revisão bibliográfica de fontes secundárias, a fim de proporcionar a primeira aproximação com o tema, criar familiaridade com o fenômeno e colher informações sobre a real importância do problema. Essa fase da investigação teve como suporte os livros, as publicações periódicas, textos de Lei, páginas da *web sites*, Estatutos da Escola de Aplicação e o Projeto Pedagógico do Curso de Magistério Pronera.

Para a revisão bibliográfica valemo-nos principalmente das referências analíticas de autores como Marx (1983), Gramsci,(1985), Frigotto (1985, 2005), Ciavatta (2005), Ramos (2007, 2009), Kuenzer (1998, 2007), Machado (1991), Fidalgo (2003), Alexim (2001, 2003, 2006), entre outros importantes na área do objeto investigado.

A pesquisa documental foi utilizada pelo seu caráter de fonte primária, a fim de compreendermos a historicidade da certificação em seus contextos sociais. Na Escola de Aplicação, lançamos mão de um único documento elaborado por uma equipe da Escola para ser apreciado pelo Conselho Escolar, e, posteriormente, aprovada a parceria com a ESA/CUT; consultamos, ainda, registros da Secretaria Acadêmica. Posteriormente, como não encontramos documentos suficientes que pudessem descrever claramente as ações e envolvimento da Escola de Aplicação/UFGA com os projetos da CUT, desenvolvemos conversas informais com professores que participaram mais de perto das experiências com a ESA/CUT.

A primeira seção desse trabalho traz uma subseção com considerações iniciais sobre o panorama econômico atual em que nos situamos e seus reflexos sobre a educação e formação profissional dos trabalhadores, enfatizando a centralidade que adquire a educação, particularmente o Ensino Básico, por meio de políticas educacionais projetadas e implantadas segundo as exigências da produção e do mercado, e, no contraponto, a concepção de educação sob a ótica dos trabalhadores. Contém considerações acerca das concepções que permearam e permeiam a Educação Profissional Brasileira com a intenção de promover uma possível inserção e permanência dos jovens e adultos no mundo do trabalho. Registros iniciais sobre as conseqüências geradas pelas regulamentações para a Educação Profissional Brasileira, que referendaram a dualidade estrutural histórica entre educação profissional e educação básica na formação de trabalhadores, no sistema educacional brasileiro, passando pelos Decretos 2.208/1997 e o de nº 5.154/2004. Tecemos considerações sobre a formação integral do trabalhador e, por fim, sinalizamos com os estudos iniciais sobre a problemática da Certificação Profissional em seus múltiplos modelos, assim como os esforços para definir um Sistema Nacional de Certificação Profissional.

A segunda e terceira seções, com base em revisão bibliográfica, foram dedicadas ao resgate das origens e implicações para o mundo do trabalho e para a vida dos trabalhadores, decorrentes das duas revoluções econômicas e sociais ocorridas no mundo da produção capitalista a partir da metade do século XX. De forma mais expandida, entendermos como o modelo de produção flexível prevalente na atualidade, orienta as propostas de institucionalidade da educação profissional, assim como os modelos de sistema de certificação de qualificação profissional de trabalhadores. Esses modelos de formação e certificação arredaram a noção de

qualificação profissional para assumir o enfoque das competências, que no discurso capitalista da produção flexível, daria respostas compatíveis com as novas demandas do mercado.

Na terceira seção, a intenção foi nos apropriarmos do panorama histórico do que vem sendo estudado e construído sob a forma de conhecimento acerca do objeto de pesquisa em pauta: a Certificação Profissional de Trabalhadores, ainda sem o recorte proposto direcionado para a Escola de Aplicação da UFPA. A Certificação, princípios e concepções que a orientam e sua interface com o sistema de produção e sistemas educacionais de formação profissional e escolar, sobretudo nos países europeus e no Brasil, constituem o foco de nossa atenção. O destaque, no entanto, será dado ao registro das tentativas de institucionalização de políticas certificatórias brasileiras e ao esforço das instâncias públicas e comissões representativas de empregadores, empregados e da comunidade educacional, com seus embates e entraves, para gerar um Sistema Nacional de Certificação Profissional.

A quarta seção tem caráter analítico-propositivo. As experiências de qualificação e certificação para trabalhadores em um projeto desenvolvido pela Escola de Aplicação/UFPA de forma autônoma, as experiências em projetos desenvolvidos em parceria com a CUT para elevação de escolaridade e certificação de trabalhadores da Amazônia, assim como o projeto de formação de professores do curso Magistério da Terra – Nível Médio mereceram uma análise mais aprofundada em seus processos de formação e qualificação de trabalhadores do campo. Enfatizamos suas interfaces com a certificação realizada pela Escola de Aplicação (EA), de forma a estabelecer a relação dialética entre os princípios que regem a certificação realizada pela EA/UFPA, frente às concepções que orientam a proposta governamental de Sistema Nacional Brasileiro de Certificação Profissional. O tratamento científico para os dados colhidos na investigação foi a ferramenta para as análises, conclusões, proposição e fechamento do trabalho, apesar das últimas considerações finais.

Por fim, as considerações finais indicam o que o estudo possibilitou compreender acerca da relação entre trabalho e educação e os tensionamentos provenientes da mesma entre capital e trabalho. O que representam as experiências de formação e qualificação profissional estudadas para a emancipação dos trabalhadores, especialmente os amazônidas, sujeitos ao processo de

desenvolvimento capitalista moderno. Qual a relevância, sob a ótica dos trabalhadores, da Institucionalização de um Sistema de Certificação Brasileiro, nesse mesmo contexto. Que ganhos e que contribuições advêm da participação da Escola de Aplicação nessas empreitadas pedagógicas no que tange ao papel social que desenvolve e para a qualificação de sua comunidade institucional.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo produtivo atual se constituiu como resposta à crise do capitalismo das décadas de 70 a 90 do século passado. A estagnação da economia, o desemprego progressivo e inflação acelerada foram as marcas dessa crise. O atual sistema produtivo representa o esgotamento do padrão fordista de produção que se demonstrou incapaz de dar conta das contradições inerentes do capitalismo avançado, o qual prometia crescimento sem limite e a possibilidade teórica e empírica de distribuir democraticamente os frutos desse crescimento. Segundo indica Hobsbawm:

Na década de 80 e início de 90, o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entreguerras, que a Era de Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto e luxo abundante, em meio a rendas cada vez mais limitadas e despesas ilimitadas de Estado.(HOBSBAWM, apud FRIGOTTO, 1998, p.39)

A implementação do novo padrão produtivo necessitou de um conjunto de transformações fundamentais na reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujas expressões mais evidentes foram o advento do neoliberalismo pelo qual o Estado se desregulamenta, para depois se regulamentar novamente, mediante reformas estruturais que possibilitaram a expansão da esfera privada, com base em teorias gerenciais próprias do mundo dos negócios.

Na nova ordem coube, ainda, o intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, a fim de resgatar para o capital os patamares de ascensão outrora experimentados durante a chamada Era de Ouro, visando à acumulação de capitais e a recuperação de sua hegemonia nas diversas esferas sociais.

As transformações no processo produtivo foram intensificadas através do avanço tecnológico, da constituição de formas de acumulação flexível e da adoção

de modelos alternativos de produção, entre eles o Toyotismo ou modelo japonês, que impôs-se desenvolvendo novas práticas gerenciais e empregatícias, mesmo coexistindo ao modelo taylorista/fordista de produção, muito embora seja ainda este adotado, em muitos casos em hibridismo, conforme as condições sociais e econômicas das regiões e dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento.

Em sua pureza ou não, o modelo produtivo atual reforça o capital que se centra no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática e se globaliza.

A globalização econômica e comercial, mais recente fase da expansão capitalista, surgiu para atender principalmente os países desenvolvidos, de modo que esses pudessem buscar novos mercados, tendo em vista que o consumo interno se encontrava saturado. Tal expansão visa a aumentar os mercados e, portanto, os lucros na arena do mercado mundial altamente competitivo.

A abertura da economia e a globalização desencadearam vários problemas socioeconômicos em diversas partes do mundo, inclusive nos países desenvolvidos. As empresas transnacionais obtiveram muito poder com o processo de globalização e estão dando forma ao mundo de acordo com os seus interesses econômicos, fato que tem intensificado as disparidades sociais, além de ter promovido a degradação ambiental. Entre as disparidades está aquela relacionada à

crise do trabalho assalariado, compreendida como o aumento exponencial do desemprego estrutural e precarização do trabalho constitui-se num um dos problemas políticos e psicossociais mais agudos da história humana. (FRIGOTTO, 1998, p. 14)

A necessidade de modernização e de aumento da competitividade das empresas produziu a crise do desemprego. Para reduzir custos e poder baixar os preços, as empresas tiveram de aprender a produzir mais com menos gente ao incorporar novas tecnologias e máquinas. De forma contraditória, o avanço tecnológico (que carrega a possibilidade de satisfazer necessidades básicas dos seres humanos) e a mundialização do capital não favorecem a todos, geram ampliação e aprofundamento da desigualdade entre nações, regiões e entre grupos e classes sociais.

O processo de globalização ou de mundialização do capital tem como resultado a concentração de riqueza na mão de cada vez menos grupos e pessoas, o aumento da distância e da dependência tecnológica dos países periféricos em relação aos desenvolvidos e o aumento da pobreza e miséria, em especial nos países

periféricos. Provoca desastres de maiores proporções nos países da América Latina, onde sua população permanece desassistida tanto em relação aos chamados direitos humanos – à vida, à educação, ao trabalho, à saúde, à moradia – quanto aos direitos civis como liberdade, igualdade jurídica e justiça.

Ciavatta (1998), nos lembra que vivemos o tempo do crescimento do conhecimento e da capacidade de produzir riquezas e, contraditoriamente, o aumento da incerteza de nossa própria sobrevivência ante a escassez ou ausência dos meios básicos para a manutenção da vida: alimentação, habitação, trabalho, saúde, proteção, educação.

A globalização da economia traduz um ideário que,

em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de encobrir os processos de dominação e de desregulamentação do capital e, como consequência, a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social. (FRIGOTTO, 1999, s/p.)

E nessas condições o trabalhador perdeu espaço, e esse é um dos grandes desafios que, não só o Brasil, mas algumas das principais economias do mundo têm hoje pela frente: crescer o suficiente para absorver a mão-de-obra disponível no mercado.

Do ponto de vista da subjetividade do trabalhador, é importante considerar as implicações desses fenômenos sobre requerimentos de novos perfis de qualificação e de novos desafios relacionados à capacidade de lidar com incertezas, instabilidades e inseguranças.

Assim, a reestruturação produtiva sob a égide de uma nova base técnica e dos processos de globalização busca ajustar a educação e a formação profissional às demandas do mercado. A qualificação dos trabalhadores baseada na aquisição de habilidades técnicas, próprias da organização do trabalho no paradigma taylorista/fordista não são mais suficientes para a produção capitalista. Passa-se a exigir do trabalhador a construção de uma nova subjetividade que comporta

o desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos. (KUENZER, 1998, p.73)

O capital exige que a educação, no sentido mais amplo, e, particularmente, a formação do trabalhador, deve fornecer a este os conhecimentos que vão prepará-lo para atuar com a maquinaria produtiva em constante expansão, e, simultaneamente,

transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. A educação, “em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.” (SADER, 2005, p. 15)

Sabemos que a educação apresenta-se historicamente um campo da disputa hegemônica na medida em que sua concepção, organização em sistemas educacionais, seus conteúdos educativos tanto na escola, quanto nas mais diversas esferas da vida social, são articulados de modo a atender aos interesses de classe. Nesse sentido, entendemos que a realidade vivida coloca a educação a serviço das classes dominantes e, sua função social está subordinada e controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 1995)

Nesse quadro, as políticas educacionais são projetadas e implantadas segundo as exigências da produção e do mercado, com o predomínio dos interesses dos países ricos, isto é, daqueles que dominam a economia. O exemplo mais nítido disso na educação são as políticas dos órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. O discurso destes remete para a qualidade total na educação, onde os investimentos e benefícios são projetados e calculados da mesma forma como se procede em uma empresa.

Conscientes dessa realidade nesse contexto de um capitalismo transformado, mas excludente e discriminador, na luta por um mundo mais justo e igualitário, a classe trabalhadora, educadores, os movimentos sociais entre outras organizações buscam saídas no campo da ação política, da resistência oposicionista às estruturas que comprometem uma política educacional pública e de qualidade, apesar de entenderem que o espaço da escola e os múltiplos espaços educativos não são suficientes para romper com a reprodução de valores que contribuem para perpetuar uma concepção de mundo e de pessoa baseada na lógica desumanizante do capital. Para a sociedade mercantil em que vivemos, a educação também é uma mercadoria, todavia, para aqueles que lutam por um outro ideal de sociedade

a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. (GRZYBOWSKI, apud FRIGOTTO, 1995, p.26)

A educação, na perspectiva da luta emancipatória, lembra-nos Sader (2005), restabelece os vínculos entre educação e trabalho numa clara convergência entre essas categorias, identificadas com o sistema econômico regulador da ordem social reprodutiva. Assim,

em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores - somente aí se universalizará a educação.” (SADER, 2005, p.17)

Portanto, na sociedade capitalista “educação significa o processo de “interiorização” das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva.” (MÉSZÁROS, apud SADER, 2005, p.17)

No entanto, na perspectiva dessa investigação, consideramos que a educação para a emancipação, seja ela patrocinada pelo sistema educacional público ou privado, precisa despertar nos indivíduos a capacidade de entenderem como se dá a exploração, a opressão, a dominação e a alienação do trabalho que mantém o domínio do capital à custa do sacrifício de uma grande parte da humanidade que não consegue se fazer e/ou se manter trabalhadora. Mézáros (2005), destaca que a educação deve promover o processo de “contrainteriorização, de contraconsciência, um processo de transcendência positiva da autoalienação do trabalho.”

Nas últimas décadas do século passado, o conhecimento adquire centralidade na sociedade marcada pela revolução tecnológica em conexão com o novo paradigma produtivo para atingir crescimento econômico. Se a centralidade do processo produtivo está no conhecimento, logo também está na educação, então o setor educacional passa a sofrer maiores exigências sobre a qualidade do ensino básico e sobre a gestão dos sistemas educacionais, por parte do sistema produtivo.

Produção e acumulação de conhecimento, fonte da renovação tecnológica da educação, são tidas como força motrizes do desenvolvimento porque produzem riqueza. Esta, por sua vez, representa o retorno de investimento educacional para a formação básica de recursos humanos detentores de formação geral, além de conhecimentos e habilidades específicas necessários à transformação produtiva. Evidentemente, essa estratégia seria desenvolvida pelos sistemas regulares de ensino através da escola e de outras agências educativas. (PAIVA; WARDE, 1993)

Quanto às novas exigências do setor produtivo em relação à qualificação dos trabalhadores observamos que essa qualificação, no sistema taylorista/fordista, fundamentada nas exigências para a ocupação dos postos de trabalho, adquire a feição de desenvolvimento de competências e habilidades centradas no trabalhador, as quais devem ir além do conhecimento específico ou instrumental que engloba a educação em sentido amplo. São exigíveis também: atitudes, motivação, versatilidade, capacidade de inovação e comunicação, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas, capacidade de cooperar e trabalhar em grupo. Esses dois aspectos imbricados constituem-se no que se chama de conhecimento real ou efetivo.

Ramos (2001), observa que a noção de competência incorporada à formação e ao processo de reconhecimento dessa nova qualificação exigida, impacta nos processos de negociação coletiva entre capital e trabalho a partir do estabelecimento de novos parâmetros sociais, sob os quais se constrói o ideário das competências individuais dos trabalhadores, enfraquecendo, simultaneamente, a perspectiva coletiva de organização das qualificações desses trabalhadores. Esse pensamento é corroborado pela autora quando diz que:

A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e negociações. As relações coletivas não se esgotam, já posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros corporativos e/ou políticos para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos. (Ramos, 2001 : 159-160)

Poderíamos assim dizer, que diante dessas novas exigências de formação sob o Modelo de Competências, o trabalhador sofre um processo de desqualificação perante o mercado e se vê obrigado a se requalificar sob novas bases produtivas, o que vai lhe requerer amplos e diferentes conhecimentos, na medida em que novas tecnologias são introduzidas no cotidiano, exigindo-lhe aprender novas técnicas e novos conteúdos, condição necessária para que tenha capacidade de obter um emprego e se mantenha empregado em um mercado em constante mutação, conforme o discurso capitalista empresarial da empregabilidade. Neste sentido, o mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, conhecimentos técnicos e um relativo domínio na área de informática, que falem, leiam e escrevam em vários idiomas, que possuam habilidades múltiplas, e assim por diante. Quem não estiver capacitado de acordo com as exigências do mercado é

excluído do processo produtivo e isso significa desemprego, miséria, fome, doença e, em suas últimas consequências, a morte.

Helena Hirata considera que as qualificações exigidas no interior desse novo modelo produtivo, contrastam fortemente com aquelas relacionadas com a lógica taylorista de remuneração, de definição de postos de trabalho e de competências: trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro. (Hirata, 1994, p.126).

O novo conceito de produção exigiria, assim, uma massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas pelas organizações do trabalho de tipo taylorista e mais próximas daquelas requeridas pelas empresas que adotaram e adotam o modelo japonês. (Hirata, 1994, p. 127).

Para esse novo trabalhador demandado é exigido o “conhecimento efetivo, capaz de ser comprovado na prática e não apenas por meio de diplomas ou de anos de escolaridade.” (PAIVA, WARDE, 1993, p. 20). O reconhecimento dos saberes tácitos também é incorporado no Modelo de Competências com o objetivo de reorganizar os processos de certificação profissional a fim de ajustá-los às necessidades do atual contexto produtivo.

As autoras ainda destacam que a demanda por qualificação real³ centra-se no Ensino Básico porque é nele que se adquire a capacidade de aprender e os instrumentos básicos para a vida produtiva.

Essa idéia está implícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN) Nº 9.394/1996, especialmente no artigo 36 § 2º quando se refere à formação geral do educando, entendida pela lei essa formação geral, menos como a finalização de um segmento acadêmico propriamente dito - no caso do ensino brasileiro, o Ensino Médio - mas sim como o momento do processo educativo em que o aluno ainda está se aprimorando como pessoa humana, momento em que

³ Qualificação real é noção complementar do fenômeno qualificação, juntamente com a noção de qualificação formal. Engloba atributos tidos como indispensáveis para que o trabalhador ocupe, de maneira satisfatória, um determinado posto de trabalho, acrescidos de outros saberes de seu domínio, mas que não são relevantes para o desenvolvimento do processo de trabalho. Portanto, qualificação real é o conjunto de saberes constituídos pelo trabalhador no seu processo de qualificação ao longo da vida. Qualificação formal é o reconhecimento de uma qualificação profissional resultante de uma formação adquirida na escola, na atuação em movimentos sociais e/ou sindicais, que, aliada à qualificação real produzem o fenômeno da qualificação. (CRIVELLARI, Helena; DICIONÁRIO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL, 2000)

passa a desenvolver uma maior autonomia intelectual e começa a pensar de forma crítica sobre a realidade que o cerca, bem como inicia uma compreensão mais profunda dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de produção.

Dessa feita, as discussões e regulamentações sobre a Educação Profissional Brasileira se assentam, com maior vigor, no Ensino Básico, mais particularmente sobre o Ensino Médio, segmento para o qual têm se voltado os interesses do Estado brasileiro, por intermédio de seus órgãos como Ministério da Educação e Cultura (MEC), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), entre outros, e por parte do empresariado pela necessidade de mão-de-obra qualificada através da escola ou de outras instituições educativas de formação.

A realidade educacional brasileira comporta, conforme dados do Banco Mundial 2006 (NASCIMENTO, 2010), cerca de dois (2) milhões de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, 1% da população nacional estimada em, aproximadamente, duzentos (200) milhões de habitantes.

Nossa leitura aponta para uma expectativa de que, no Ensino Médio, deveria se concentrar um maior número de indivíduos em idade inicial produtiva, no entanto, a grande maioria dos jovens brasileiros não consegue terminar esse nível de ensino porque precisa trabalhar - o que o faz, muitas vezes, abandonar a escola - tampouco galgar a um curso universitário e, com maiores dificuldades, qualificar-se para um emprego no mundo do trabalho do qual pode permanecer excluído. Podemos, então, concordar com Kuenzer (2007), que o Ensino Médio não tem sido para todos, embora o compromisso do Estado deva ser com sua universalização gratuita, consoante o inciso II, art. 4º da LDB, com nova redação dada pela Lei n. 12.061 de 27 de outubro de 2009.

Entendemos que a exclusão de grande número de jovens da educação formal promovida pela escola, é resultado de uma sociedade fortemente dualista e desigual, realidade que se arrasta historicamente como herança civilizatória registrada desde a colonização brasileira e vai assumindo novos contornos segundo os momentos de mudanças políticas e estruturais dos sistemas produtivos dominantes, sem que se garanta a materialização do direito subjetivo à educação e ao trabalho numa vida produtiva.

Essa realidade educacional excludente tem suas origens, como nos lembra Saviani, com a apropriação privada da terra, quando os homens se dividiram em classes: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. Essa divisão gerou

uma divisão na educação. Essa, que antes se identificava com o próprio processo de trabalho, assume um caráter dual, constituindo-se em educação para os homens livres pautada nas atividades intelectuais, enquanto que para os serviçais e escravos coube a educação inerente ao próprio processo de trabalho; desde então, surge a separação entre educação e trabalho consumada nas formas escravista e feudal. (SAVIANI, 2007)

A relação trabalho-educação reconfigura-se com o surgimento do modo de produção capitalista, e a escola é erigida à condição de instrumento por excelência para viabilizar o saber necessário à burguesia em célere ascensão, em uma sociedade não mais pautada nas relações naturais, mas sim em relações produzidas pelo próprio homem. Assim, a histórica dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo.

Segundo Saviani (2007), a Revolução Industrial provoca a incorporação das funções intelectuais no processo produtivo e a via para objetivar-se a generalização dessas funções na sociedade foi a escola, tanto que, os principais países organizaram sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica.

Historicamente, o ensino básico qualificou os trabalhadores a integrar o processo produtivo, já que o mínimo de qualificação para operar a maquinaria era contemplado no currículo da escola elementar. Quanto às tarefas de manutenção, reparos, ajustes das máquinas exigiram uma qualificação específica que demandaram também um preparo específico. Nasceram, então, os cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo, dando origem às escolas de formação geral e às escolas profissionais. Ambas se equivocaram no processo de desenvolvimento de suas competências definidas e concebidas pela burguesia, tendo como resultado a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de “ciências e humanidades” para os futuros dirigentes.

Kuenzer (2007) nos lembra que a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil não poderia ser diferente; constitui-se historicamente, a partir da categoria “dualidade estrutural” desde a Reforma Capanema de 1942 que estruturou a educação brasileira, denominada regular, em dois níveis: a educação básica e a superior; fez o ajuste entre as propostas pedagógicas existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores segundo as mudanças que ocorriam no mundo do

trabalho. No bojo da Reforma foram incluídos uma série de cursos profissionalizantes para atender diversos ramos profissionais demandados pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, por isso, escolas e cursos começam a se multiplicar com essa finalidade sem que a conclusão desses cursos habilitassem para o ingresso no ensino superior.

Os cursos profissionalizantes, portanto, eram destinados àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias. Essa destinação deixa evidente que a formação da mão-de-obra manual e mecânica do aprender a fazer, era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já que às elites cabia o ensino das ciências e humanidades para dar suporte às atividades intelectuais, o que as levaria ao ensino superior.

Uma sinopse do processo histórico da relação trabalho-educação/educação profissional oferece suporte necessário para que possamos compreender as origens e a configuração atual da política educacional brasileira, com seus avanços e retrocessos em relação à educação básica e, em particular, ao Ensino Médio e à Educação Profissional; permite descrever os limites de ordem política, econômica, social e cultural cerceantes ao desenvolvimento de um projeto de educação para os jovens e adultos brasileiros.

O Brasil, sob o processo de reestruturação produtiva, decorrente da integração de nossa economia à globalização e às decorrentes demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, se ressentiu dos impactos gerados no seio da educação, ainda muito evidentes. Busca mais intensamente, a partir de 1995, a criação de um Sistema Nacional de Educação Profissional, que nasce por meio de discussões entre o MEC, através da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), e do Ministério do Trabalho (MT), na Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR). (KUENZER, 1997)

Sob a égide da LDB nº 9.394/96, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, configura-se o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e a Educação Profissional como sua complementação. Possibilita o ingresso do aluno em carreira técnico-profissional, desde que atendida a formação geral, conforme o artigo 36, parágrafo 2º, seção IV da aludida lei. Assim, o aluno pode optar entre o Ensino Médio de caráter propedêutico como aprofundamento de Ensino Fundamental, ou pelo Ensino Médio Técnico Profissionalizante.

No entanto, antes de pensarmos em opção, deveríamos levar em conta que a inserção no mundo do trabalho para os jovens brasileiros está fortemente relacionada à necessidade, à condição sócio-econômica e à trajetória escolar que, acreditamos, deva ser cada vez mais ampliada, para acompanhar os itinerários de formação profissional viáveis para o grande contingente desses jovens que freqüentam, em sua maioria, a escola noturna pública, alimentando como desejo a possibilidade de poder exercer uma profissão, frente aos inúmeros desafios que lhes são impostos pelo mundo do trabalho na realidade atual.

O caráter de complementaridade ao Ensino Médio dado à educação profissional representa uma contradição na Lei 9.394/96, reflete a concepção que o legislador brasileiro atribui à formação dos jovens brasileiros quanto à necessidade e o direito que estes têm de ingressarem no mundo do trabalho. Nessa concepção lhes é negada uma formação integral, que poderia formá-los como cidadãos produtivos, críticos, conscientes do reflexo de suas ações no mundo, de forma a modificar as realidades sociais, econômicas e educacionais. Quer-se unicamente promover para o trabalhador o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, segundo as demandas do mercado e da produção capitalista, de forma a que o capital locuplete-se dos atributos que vão para além das subjetividades desses indivíduos trabalhadores.

Na esteira da Lei 9.394/96, diversos pareceres e portarias regulamentaram a educação profissional. Especialmente, o Decreto Nº 2.208/1997 afetou a estrutura e organização da educação profissional, mantendo-a independente do Ensino Médio, oferecida de forma concomitante ou sequencial. Marcou a desvinculação entre a formação geral e a formação profissional e regulamentou formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado, como podemos observar pelo art. 2º da portaria 646/97 que trata da implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da LDB 9.394/97 e do Decreto 2.208/97, conforme abaixo:

- Art. 2º - O Plano de Implantação deverá prever o incremento da matrícula na educação profissional, mediante a oferta de:
- cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;
 - cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;
 - cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;
 - cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização.

Dessa feita, essa conformação gerou conseqüências: a Educação Profissional ficou dissociada da Educação Básica que representou a retomada neoliberal da dicotomia estrutural entre formação geral e formação profissional; isso gerou um aligeiramento da formação técnica em módulos dissociados e estanques dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional de jovens e adultos trabalhadores. Segundo Frigotto (2005), a orientação que balizou o referido decreto e seus desdobramentos, buscou uma mediação da educação conformada às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente”.

A nosso ver, a estrutura adotada para o ensino profissional gerou um grande prejuízo para a formação do trabalhador, pois a forma integrada, que oferecia educação geral, humanística, propedêutica de nível médio junto com a educação técnico-profissional foi afastada. Esta linha de ação adotada também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, através de sua política de formação profissional. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS , 2005)

O resultado dessa configuração da educação profissional se constituiu em um sistema paralelo que conservava a estrutura dualista e segmentada, que rompe com a equivalência, permitindo apenas a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

A institucionalização da educação profissional técnica de nível médio nos termos do Decreto 2.208/1997, carrega a falsa idéia de que a educação e a frequência a cursos modulares e aligeirados do aprender fazem vão trazer ao trabalhador o emprego desejado e necessário, num posto de trabalho que lhe é adequado. No entanto, sabemos que não há emprego para todos, e que para o capital é necessário que haja levas de desempregados prontos para substituir aqueles que vão perder o emprego, para assim consolidar, da melhor maneira, o processo de flexibilização das relações de trabalho e salários, com base na teoria do menor custo e maior produção, gerando maior competitividade e supremacia de mercado, logo, maior exclusão social.

A separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, agravada por esta legislação, foi objeto de críticas, em razão de referendar uma nova cisão da escola de nível médio, através de trajetórias escolares distintas para os trabalhadores e as elites, atualizando o histórico impasse acerca da definição da identidade pedagógica

da educação média que, tradicionalmente, oscila entre o ensino propedêutico e a educação para o trabalho.

No Governo Lula, precedido de um processo polêmico que envolveu educadores, formadores, pesquisadores da área de trabalho e educação, dirigentes e consultores de sindicatos e de instituições empresariais, foi editado o Decreto 5.154/2004 com a intenção de substituir a lógica da dualidade, com expectativas de mudanças significativas nos rumos dados à Educação de nível Médio, ao Ensino Médio Técnico, à Educação Profissional, e de modo geral, à Educação Básica na tentativa de corrigir distorções de conceitos e de práticas oriundas das regulações do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, e partir para a construção de novas regulamentações mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira.

Aqueles mesmos sujeitos colocaram em cheque as diferentes perspectivas para a formação dos trabalhadores: uma perspectiva de submissão aos interesses imediatos do mercado; e outra, articulada à estratégias de emancipação por meio de uma educação que segundo Araujo (2006:195),

interesse aos trabalhadores e que se articule com um projeto contra-hegemônico, de socialismo, ancorada nos conceitos de politecnia e de escola unitária, categorias que sustentam uma formação que tem o homem, e não o mercado, como principal referência” conciliando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

O decreto traz princípios e diretrizes do Ensino Médio integrado à Educação Profissional num esforço para vencer a clássica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, pleiteando a integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo.

Por expressar um conflito ideológico e político, o Decreto 5.154/2004 “é um documento híbrido, com contradições” (FRIGOTTO, 2005, p. 26), mas que inova ao propor a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos e com a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores.

O Decreto Nº 5.154/2004 manteve as ofertas de cursos técnicos nas modalidades concomitante (interna e externa), e subsequente (pós-médio) prescritos pelo anterior 2.208/1997; trouxe de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio porém mantendo formas precárias e aligeiradas de formação profissional, numa perspectiva que não se confunde com a

educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção. No entanto, ao se manter a existência de sistemas e redes distintas, possibilitou a “coexistência de ensino médio propedêutico, a profissionalização enquanto etapa autônoma, mas também a integração entre ambas,” dando margem à omissão do Estado em afirmar um projeto educacional emancipador para o Ensino Médio. ARAUJO (2006, p. 205).

Dessa forma, para muitos estudiosos como Frigotto, Ciavatta (2005), e RAMOS (2009), a realidade constituída para o Ensino Médio continua impondo aos trabalhadores uma lógica de qualificação profissional que não garante sua formação integral.

O debate sobre a formação integral do educando esteve presente nas discussões do anteprojeto da LDB 9.394/96, na década de 1980, quando o país passava a um novo período de redemocratização e a sociedade em geral discutia sobre projetos de sociedade e concepções de mundo, na tentativa de implementar a construção de uma sociedade justa e integradora e uma educação comprometida com a classe trabalhadora brasileira. (RAMOS, 2009)

Frigotto traz para nós, de maneira sucinta, a concepção de educação integral:

A educação, como prática social mediadora, para ser integral necessita estar vinculada a luta do resgate do trabalho, tecnologia e propriedade como valores de uso que, no contexto do atual avanço das forças produtivas” tem a possibilidade efetiva de gerar tempo livre, mundo de liberdade e de desenvolvimento humano.(FRIGOTTO, s/d, p.1)

O autor nos convida a refletir sobre os conceitos de educação integral, omnilateral, laica, unitária, politécnica ou tecnológica e emancipadora, que no campo educacional estão sendo substituídos pelo ideário da polivalência, da qualidade total, das competências, do cidadão produtivo e da empregabilidade na atual fase do capitalismo destrutivo.

Todos esses conceitos precisam ser compreendidos pelos trabalhadores, num exercício da produção de sentidos com base em sua história de lutas, de forma que estes possam abstrair os significados que tais termos carregam e aos quais eles estão submetidos, ou seja, que são significados propostos para fomentar a perpetuação da violência do capitalismo e, de maneira nenhuma se prestam à concepção de construção de um projeto educacional e de formação profissional emancipador para jovens e adultos, bem como para a implantação de uma nova sociedade.

Compreender que, nessa ambiência contraditória, uma concepção de educação integral, omnilateral, laica, unitária politécnica ou tecnológica podem desenvolver uma formação humana que possibilite uma visão crítica e capacite a classe trabalhadora a se reconhecer como produtora da riqueza social, a partir da compreensão histórica dos fundamentos da ciência, da cultura, por meio do trabalho; que supere a separação de conteúdos gerais e específicos na medida em que a relação entre ambas é intrínseca, uma vez que todo conteúdo específico possui elementos universais e todo conhecimento geral é uma síntese de múltiplas determinações, explorando o caráter dialético e contraditório da realidade; a lutar por projetos educacionais sociais/socialistas, desenvolvidos em uma escola comprometida com os que vivem do trabalho; uma concepção de educação formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa, articulada a um projeto societário marcado pela solidariedade e pela igualdade efetiva de condições entre as nações e os seres humanos. (FRIGOTTO, s/d. p.1)

(...) os processos sociais de formação humana passaram a se configurar pela relação dialética entre a subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção. Isso quer dizer que sob o modo de produção capitalista estão em jogo tanto as forças subjetivas do indivíduo – potencialmente capazes de produzir sua própria existência – quanto às forças objetivas estranhas a ele, forças essas determinadas pelo movimento constante de valorização do capital, que promove a separação entre o indivíduo e o produto de seu trabalho. De forma simples, o fundamento dessa dialética é o seguinte: o homem se *forma* para ele ou para o capital. Enquanto se *forma* para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e ele não se reconhece como sujeito.” (RAMOS, 2001).

Pensar nessa direção será necessário uma educação que dê conta de atender as demandas educacionais cada vez mais amplas e complexas, no que se refere à aquisição e domínio de novas tecnologias; de incorporar os conhecimentos e as informações necessárias para o exercício do trabalho e da cidadania por parte dos trabalhadores e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades da população, em especial a que frequenta a escola pública, na perspectiva da formação humana para além das exigências do mercado.

Uma formação assim entendida, segundo Gramsci (1985), deverá incorporar as bases científicas e técnicas que sustentam o processo produtivo, superar a lógica do capital, ter o trabalho como princípio educativo, considerar o homem em sua totalidade histórica e a intrínseca relação entre trabalho manual e intelectual na perspectiva da práxis.

Na tentativa de fortalecer o que preconiza o Decreto 5.154/2004, o Decreto nº 6.302/2007 instituiu o Programa Brasil Profissionalizado que em seu artigo 1º prescreve:

[...] com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

Com recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, pretende o governo federal, entre 2008 a 2011, prestar assistência financeira às redes e instituições conveniadas com o fito de implantar o programa e alcançar os objetivos traçados.

O MEC iniciou a tarefa de incentivar a expansão e modernização de matrículas em Educação Profissional, sobretudo nas redes estaduais e na sua própria rede, premido por motivações de ordem prioritariamente econômica, de ordem social e educacional, decorrentes do permanente ritmo de crescimento econômico que o país vem apresentando e, começa a dar sinais de que faltarão profissionais para este novo momento econômico. A PETROBRÁS já se constitui em exemplo dessa realidade, pois está importando mão-de-obra para a realização de tarefas consideradas simples e para as de supervisão. (COLOMBO, 2010, p. 6)

Tal Programa representa a retomada de expansão da educação profissional técnica, antes impedida pelo governo de FHC; apresenta novas concepções de educação profissional de caráter geral voltada para todos os cidadãos com o propósito de prepará-los para o mundo do trabalho, e de caráter específico, entre elas, a permanente elevação de escolaridade, a criação de itinerários formativos e a de ser uma forma atrativa de incentivar o retorno de jovens e adultos à escola. Essas concepções precisarão ser postas em prática pelos estados da federação que desenvolverão a educação profissional nesses moldes. (COLOMBO, 2010, p. 6)

Sobre a Certificação Profissional, configura-se como mecanismo de legitimação e reconhecimento da educação para a formação dos trabalhadores, objeto de interesse para apropriação por parte do capital. É um tema complexo e polêmico. Não existe um modelo único para tal, há pelo menos três modelos básicos: aqueles que seguem as demandas de qualidade e produtividade do sistema produtivo; os que pretendem se integrar a um processo de educação permanente e

os que se alinham com as demandas qualificadas do mercado de trabalho. Em seu sentido mais amplo Certificação Profissional é entendida como

o reconhecimento formal dos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências do trabalhador, requeridos pelo sistema produtivo e definidos em termos de padrões ou normas acordadas previamente, independente da forma como foram adquiridos". (GLOSSÁRIO de Termos Técnicos. Brasília: OIT/MTE/FAT, 2002).

As aprendizagens acumuladas que porventura o trabalhador tenha adquirido nas interações sociais por meio do exercício do trabalho progressivo ou por via de outras formações interessam também ao mercado, isto é, este precisa identificar onde se acham as competências e habilidades necessárias para atender à produção. Para tanto foram criados processos de certificação profissional, adotados pela maioria dos países ocidentais, especialmente aqueles que constituem os blocos de países que detêm o capital, assim como na América Latina.

No Brasil, ficou ao encargo do MEC, por delegação do Conselho Nacional de Educação, fundamentado no art. 41 da LDB, organizar com a participação de representantes dos trabalhadores, dos empregadores e da comunidade educacional um Sistema Nacional de Certificação Profissional, no entanto, o MEC ainda não chegou a um caminho definido para conceber tal sistema. Atualmente há duas formas de certificação: a certificação regulamentada do ensino de diferentes níveis de ensino: fundamental, médio e superior, incluindo o ensino técnico pós-médio, mas mantendo a dissociação entre certificação e educação profissional (educação profissional básica); e a certificação alinhada com as demandas do mercado de trabalho, interessado no reconhecimento formal de competências adquiridas e acumuladas no exercício do trabalho. (ALEXIM; LOPES, 2003, p.12).

Na década de 1970, foi lançado um programa de discussão sobre uma metodologia de certificação entre instituições nacionais de formação profissional em diversos países, inclusive no Brasil, mas que não foi acolhido no país. Em 1980, novamente o Ministério do Trabalho publicou um documento normativo que não alcançou repercussão. Atualmente, permanece o interesse de distintos atores sociais e governos pelo processo de institucionalização e regulamentação da Certificação, entendida cada vez mais como instrumento necessário para o mercado no processo de localização e contratação de mão-de-obra tecnicamente qualificada para atender as necessidades da produção para o mercado capitalista moderno.

Os argumentos que sustentamos em relação ao processo de certificação dos trabalhadores, fundamentam-se na concepção de formação e qualificação que a precede. Essas categorias são por nós entendidas em suas bases filosóficas e epistemológicas na direção de uma educação integral do trabalhador, tendo o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico como princípio formativo ou educativo, e muito menos como prática produtiva pela qual se busca garantir a existência material.

Compreender o trabalho como princípio educativo na perspectiva marxiana, enquanto criação e reprodução da vida humana, é muito complexo para aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho. Para tal compreensão, se faz necessária uma formação que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, sujeito de necessidades, desejos e potencialidades, na luta por direitos universais. Dessa forma, poderão os trabalhadores compreenderem que seu trabalho, como esforço humano explorado, alienado sob o capitalismo e que se dá, em sua maior parte, em condições repetitivas, vigiado e mal remunerado, não lhes é educativo. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, pp.19 – 62)

Os anos de 1990 do século passado se caracterizaram em marco nas discussões da Educação Profissional. Diversos atores sociais, entre eles, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e a Força Sindical, por meio dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), via Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), a partir de 1996, passam a desenvolver, em âmbito nacional, experiências educacionais com propostas estratégicas diferenciadas da proposta imposta pelo capital, que pretende conformar a formação às exigências do mercado, passando então a disputar a hegemonia por um projeto de formação e qualificação profissional na perspectiva da educação integral para os trabalhadores brasileiros.

No âmbito dos Movimentos Sociais, a partir de 1998 do século passado, inicia-se um processo de articulação nacional Por Uma Educação do Campo durante a preparação da Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás. Essa idéia nasceu durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) em julho de 1997, promovida pelo Movimento dos Sem Terra (MST), pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo da Nações Unidas

para a Infância (UNICEF). A Conferência reafirmou a legitimidade do pleito por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive no campo. (KOLLING; CERIOLI ; CALDART, 2002)

A partir de então, a Educação do Campo vem se consolidando no Brasil, com o apoio das Universidades Federais, dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e de Organizações não Governamentais que se unem para fortalecer o desenvolvimento de projetos de formação e qualificação profissional dos trabalhadores do campo, a partir de uma lógica contrahegemônica ao capital, alicerçados num projeto de desenvolvimento sustentável econômico e humano, que possa viabilizar a esses homens e mulheres camponeses, condições de permanecer e trabalhar na terra com respeito e dignidade aos seus direitos individuais e coletivos.

É neste panorama que nos movimentamos para compreender o processo de qualificação de trabalhadores, seguido de uma certificação que lhe é peculiar.

2 A CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Para estudar e compreender o papel da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará como certificadora da qualificação profissional de trabalhadores na Amazônia Paraense, objeto da presente investigação, é necessário, inicialmente, conhecê-la como instância formadora de crianças, jovens e adultos por meio do desenvolvimento da Educação Básica; conhecer os caminhos pelos quais transita escrevendo sua história, a partir da incorporação e desenvolvimento de ações que contribuem para a transformação das realidades subjetivas e individuais dos sujeitos que a compõe e, coletivamente, daqueles que com ela estabelecem relações de parcerias institucionalizadas, na direção da formação e qualificação de sujeitos outros, entre eles, graduandos, professores, trabalhadores do setor produtivo e/ou de serviços, na intenção de transformar a realidade, entendida como produto de um processo histórico.

Em seguida, entender a concepção de certificação profissional, surgimento, princípios e importância para o modelo capitalista de produção, em especial, na atual reestruturação produtiva do regime de acumulação vigente, com intenção de adequar o trabalhador às exigências de um novo tipo de trabalho e de homem trabalhador que continue a servir ao capital; fazer as relações de identificação, ou não, da Escola de Aplicação, com o projeto hegemônico de formação de trabalhadores que está posto. E, por fim, entender como se fazem as regulações, por meio da legislação entre formação profissional relacionada à educação escolar e certificação profissional no contexto brasileiro.

2.1 - A ESCOLA DE APLICAÇÃO E A CERTIFICAÇÃO DE TRABALHADORES NA AMAZÔNIA PARAENSE

A trajetória da Escola de Aplicação – escola de Ensino Básico da Universidade Federal do Pará (EA/UFPa) - inicia-se em 1963 por meio da Resolução nº 01/63 do Conselho Superior Universitário (CONSUN), acatando a Lei nº 4.440, que incentivava as empresas com mais de 100 funcionários a oferecer escolaridade gratuita aos seus dependentes. Tinha a denominação de

Escola da Universidade Federal do Pará e sua função social era oferecer escolaridade aos filhos de funcionários da instituição em idade escolar.

Em 1976, por meio da Resolução nº 272/76 a UFPA implantou o Núcleo Pedagógico Integrado (NPI), órgão vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, atual Instituto de Ciências da Educação, conforme o artigo 68 do Regimento do Centro e Resolução nº 275/75 do CONSUN.

O NPI foi instituído com a finalidade de dotar o Centro de Educação de um campo de experimentação para seu alunado e oferecer escolaridade aos filhos de servidores da Universidade e a estes, através dos cursos que constituíram sua estrutura. (Regimento Interno do NPI/1979, art. 2º)

Os cursos oferecidos pelo NPI compreendiam a Pré-Escola, Ensino de 1º Grau, Ensino de 2º Grau que tinham como finalidade, segundo o art. 4º do seu Regimento Interno (RI), “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.”

O curso de Magistério- Nível Médio, modalidade Normal, foi instituído e autorizado pela Portaria nº 13 de 30 de janeiro de 1997 SEMTEC-MEC e funcionou até o ano de 2007, quando foi extinto pela administração da EA sem consulta à comunidade escolar e sem maiores explicações.

Sob a égide da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que regulamentou a escola básica no Brasil, o NPI ofereceu habilitações plenas e/ou parciais em Técnico em Instrumento, Técnico em Fanfarra, Habilitação Básica em Administração, Habilitação Básica em Saúde e Habilitação Básica de Construção Civil, em obediência a prescrição da Lei, no que se referia à habilitação profissional no ensino de segundo grau.

A parte da Educação Geral seria de responsabilidade do NPI, enquanto que as disciplinas da formação especial seriam ministradas nos Centros de Formação Profissional ou nos Serviços de Atividades Musicais e Teatro da Universidade Federal do Pará. (Lei 5.692, § 3º, art. 8º). Portanto, o NPI desenvolveu a educação profissional em nível técnico, em parceria ou convênios com outras unidades da UFPA, ou fora dela, cumprindo dessa feita, o que a 5.692 entendia como formação integral do adolescente, finalidade do ensino de 2º Grau.

Posteriormente, o RI sofreu várias tentativas de modificações em diferentes gestões que se sucederam, no entanto, nenhuma delas chegou à aprovação, e

legalmente, a comunidade do NPI continuou regida pelo documento de 1979, embora defasado e fora da realidade vivida no interior do Núcleo.

Atualmente, na estrutura e organização acadêmica da UFPA, o NPI passou a se denominar Escola de Aplicação e constituiu-se como uma unidade acadêmica especial, com estrutura administrativa própria. Sua função essencial está bem definida na atual versão do Regimento Interno (RI), aprovado pela Resolução nº 661, de 31 de março de 2009, do CONSUN. Assim, constatamos que o art.1º do RI, expressa a finalidade precípua da Escola de Aplicação que disciplina suas ações, as quais devem justificar sua existência na atualidade, que se manteve inalterada desde o momento de sua criação:

A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará com estrutura administrativa própria tem como finalidade atuar como campo de estágio, visando à produção, sistematização e socialização do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e extensão, configurando-se como espaço de formação profissional, inovação pedagógica, que atua em níveis e modalidades de educação e ensino da Educação Básica, [...]. (REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO/2009, art.1º)

Deduzimos, pela leitura atenta do artigo acima, que a existência e o funcionamento da EA está plenamente vinculada aos cursos de graduação, e, em especial, às licenciaturas, conservando a concepção inicial de suas finalidades. Toda a produção, sistematização e socialização do conhecimento originado nas práticas pedagógicas de ensino, nas pesquisas e ações extensionistas, deverão contribuir para a formação profissional dos graduandos em estágio na EA.

Procedemos a uma leitura minuciosa de todos os títulos, capítulos e seções do aludido documento legal em busca de referências à certificação como finalização de estudos feita regularmente pela EA, assim também da certificação que nos interessava ver contemplada, aquela que se refere ao reconhecimento dos saberes de outros sujeitos sociais, particularmente, trabalhadores, que não os discentes regularmente matriculados nos Ensinos Básico e Educação de Jovens e Adultos da Escola. Essa busca se tornou necessária, uma vez que a EA tem estabelecido, regularmente, parcerias técnico-pedagógicas, e, ao final, expedido a devida certificação aos participantes de cursos e projetos de qualificação profissional e elevação de escolaridade de trabalhadores, ofertados por instituições não governamentais ou constituintes dos movimentos sindicais e sociais.

No capítulo II do atual RI intitulado: Dos Cursos de Educação Básica e Profissional, encontramos as referências que buscávamos. O art. 6º possui a

seguinte redação: “A Escola de Aplicação expedirá documentos de conclusão dos cursos por ela oferecidos e/ou em parcerias com outras Instituições, conforme legislação em vigor.”

O texto do artigo trata da legalidade da certificação expedida pela EA referindo-se à conclusão do Ensino Básico e a outros cursos que venham a oferecer, mas também nos remete a outra situação: a que diz respeito às aludidas parcerias acima referidas, as quais se revestem da mesma legalidade.

Esse é o dispositivo legal que respalda a Escola a atuar como certificadora, mesmo que não proponente de cursos que promovam a escolarização básica e qualificação profissional de trabalhadores jovens ou adultos na Amazônia Paraense.

As parcerias técnico-pedagógicas, como podemos inferir, fazem parte da história dessa instituição escolar, haja vista terem sido previstas e reguladas no RI da Instituição.

Como o objeto dessa investigação está centrado na certificação de trabalhadores, procedemos a uma busca da existência de registros sobre o desenvolvimento de cursos e/ou projetos profissionalizantes ou não, porventura desenvolvidos e/ou certificados pelo NPI.

Encontramos registros na Coordenadoria de Pesquisa e Extensão (COPEX) da Escola, sobre o desenvolvimento de cursos profissionalizantes por meio do projeto de extensão denominado **Aprendendo a Fazer: Uma Alternativa Pedagógica de Preparação para a Vida** proposto, coordenado e executado pelo NPI, após aprovação pelo Programa Integrado de Apoio ao Ensino Pesquisa e Extensão (PROINT).

Esse projeto iniciou suas ações em 1994, teve seis anos de execução até 1999. Estruturou-se em três eixos de atuação, segundo o grupo que se pretendia atender: o discente da educação básica (da Escola e da comunidade do entorno), o estagiário das licenciaturas e o professor. Ofereceu cursos de qualificação profissional como complementação de estudos aos alunos concluintes do Ensino Básico: Auxiliar de Escritório, Capacitação em Vendas, Desenho Arquitetônico, Informática, Fotografia, Inglês Básico; outros cursos de perfil artesanal, como confecção de bijuterias, pintura em tecido, serigrafia que pudessem gerar renda para aqueles que estavam na informalidade; dez (10) cursos centrados nas metodologias de ensino para capacitação de professores. O público a ser atendido

se constituía de alunos do NPI oriundos do Ensino Fundamental e Médio, da comunidade do entorno, estagiários das licenciaturas e professores das escolas das prefeituras dos municípios.

Nesta primeira década dos anos 2000, tem sido grande a demanda por parcerias para certificação de trabalhadores por intermédio da Escola de Aplicação, em projetos de qualificação profissional com elevação de escolaridade.

É no âmbito das parcerias que o NPI demonstra maior expressividade, sua relevância social e credibilidade na certificação, por ser um órgão constituinte da UFPA, a maior Universidade Federal da Amazônia, e por possuir, atualmente, um quadro de profissionais da educação qualificado com um grande número de mestres e doutores.

Em 1992, certificou em interação com o Campus de Bragança da UFPA, um projeto denominado Curicaca, que tinha como finalidade capacitar professores leigos de 1º Grau de 5ª a 8ª séries. Foram certificados 103 professores.

Desde então, mais amiúde, registramos a presença e a importância do NPI por intermédio de seu corpo administrativo, técnico e docente, no desenvolvimento de parcerias com outras instituições fora da esfera da UFPA, para a formação, qualificação e elevação de escolaridade de trabalhadores da Amazônia Paraense, pertencentes tanto ao meio urbano quanto ao rural, ou melhor, ao Campo.

Segundo levantamento feito na Secretaria Acadêmica do NPI, encontramos os programas e projetos por ele certificados na condição de elevação de escolaridade de trabalhadores em parcerias com uma prefeitura, com o movimento sindical demandado pela Central Única dos Trabalhadores e pelos movimentos sociais, apoiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). São eles:

Cametá-Tapera - Projeto de elevação de escolaridade em parceria com a Escola Sindical Amazônia e a Prefeitura de Cametá/Pará, desenvolvido a partir de 2004, teve 847 trabalhadores certificados pelo NPI.

Programa Integração – em parceria com o movimento sindical, comportando:

FORMA-SUS (Ensino Fundamental) desenvolvido no período de agosto de 2000 a março de 2002. Certificou 168 trabalhadores.

FENADADOS (Ensino Médio), desenvolvidos no período de setembro de 2000 a novembro de 2002. 166 trabalhadores certificados.

VENTO-NORTE (Ensino Fundamental), desenvolvido de maio de 2000 a dezembro de 2001. Foram certificados 198 trabalhadores.

Projeto Integrar (Ensino Médio), desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos.

Todos esses tiveram certificação expedida pelo NPI, via parceria com a Escola Sindical Amazônia-ESA, em convênio com a Central Única dos Trabalhadores.

No âmbito da Educação do Campo, a participação do NPI tem sido fundamental no que concerne a elevação de escolaridade e formação profissional de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária. Foram certificados monitores das áreas de assentamentos de Reforma Agrária em **Projeto de Escolarização** (Ensino Fundamental) no período de 2000 a 2001. **Alfabetização Cidadã na Transamazônica** (Ensino Fundamental), no período de março a dezembro de 2003; três projetos de **Formação de Educadores e Educadoras do Campo - Ensino Médio, Magistério, Modalidade Normal**, desenvolvidos em 2000 a 2004, 2005 a 2007 e 2006 a 2009 respectivamente.

Ainda estão em desenvolvimento dois projetos do PRONERA, um de **Formação de Educadores e Educadoras do Campo, Magistério – Normal**, para os assentamentos dos municípios de Altamira, Itaituba, Placas, Rurópolis e Aveiro e outro **Curso Técnico em Saúde Comunitária** para a região da Transamazônica, que também serão certificados pelo Núcleo.

Mais recentemente, registramos o Projeto **A Linguagem no Meio Ambiente Institucional: Construindo Novos Saberes com Jovens e Adultos**, desenvolvido de outubro de 2007 a dezembro de 2008, um projeto de elevação de escolaridade, tanto em nível Fundamental quanto Médio, proposto e desenvolvido pelo NPI para técnicos-servidores da UFPA.

Como podemos observar, tem sido expressiva a participação da Escola de Aplicação no desenvolvimento da qualificação e certificação de trabalhadores em projetos educacionais extensionistas para a região Amazônica. Precisamos, então, analisar sob que perspectivas social e de formação a Escola tem realizado essas formações e certificações; se referenda uma educação e uma qualificação profissional que corrobora o sistema econômico vigente, espoliador e excludente do trabalhador, ou, na contramão das forças capitalistas, fortalece os projetos de

disputa hegemônica pela educação na direção de uma formação integral do trabalhador com possibilidades de transformação da realidade.

2.2 - BREVES REFLEXÕES HISTÓRICAS ACERCA DA CERTIFICAÇÃO E SISTEMAS DE PRODUÇÃO

Diploma ou certificado foi, até os meados do século passado, símbolo da vida escolar oriundo do mundo acadêmico e tido como um documento que comprovava a completude do saber, o que ainda trazia prestígio social para aqueles que o conquistavam.

Nos tempos modernos, o processo de industrialização da segunda metade do século XX, pela via da organização científica da produção concebida por Taylor, aliada à produção em série de Henry Ford, iniciou um tempo de transformações tanto na vida econômica mundial como na vida profissional dos trabalhadores.

Médicos e bacharéis em Direito, profissionais da elite, não exerceriam as tarefas que o processo de industrialização passou a exigir. Segundo Brígido (2001), era necessária uma mão-de-obra, considerada, então, como intermediária, que estava na posse de engenheiros e técnicos. Estes foram aproveitados nas indústrias, nas usinas, na mineração, siderurgia e transportes.

Com a fragmentação do trabalho, característica da produção em massa e da linha de montagem do sistema taylorista, o trabalhador perdeu o controle que detinha sobre seu próprio trabalho. O ritmo de produção passa a ter planejamento científico, pois o que conta é o *quantum* de capacidade pode o homem empregar para essa produção.

Ante as novas necessidades, novas metodologias foram experimentadas para o aprimoramento das forças de trabalho. Durante as duas guerras mundiais, grandes inovações foram introduzidas de forma rápida e precisa nos métodos de formação técnica profissional, para substituir a mão-de-obra que morria nas batalhas. Por meio de técnicas aperfeiçoadas de elicitación⁴, o conhecimento tácito dos especialistas era transferido sob forma de conteúdos de treinamento aos novatos, de forma rápida e

⁴ Elicitación vem do inglês *elicitation* que significa descobrir algo obscuro. Portanto, elicitar é descobrir, tornar explícito, obter o máximo de informação para o conhecimento do objeto. As técnicas de elicitação conhecidas são a entrevista, questionários, casos de uso, jogo de funções, *brainstorming*, *workshop*.

precisa, os quais, em pouco tempo, poderiam obter um certificado de mestria. Essas técnicas, cada vez mais aperfeiçoadas, foram incorporadas por instituições de formação profissional no mundo inteiro. (BRÍGIDO, 2001, p. 4).

A adoção desse modelo de formação propiciou a valorização e o reconhecimento do trabalhador, que passou a auferir uma certificação profissional de domínio de competências tácitas, especialmente àqueles que não tiveram o privilégio de concluir seus estudos no sistema escolar formal.

Nessas experiências se assentam as origens das iniciativas, no século passado, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1960, para a concessão de certificados aos que comprovassem seus conhecimentos, embora não tivessem sido adquiridos em estudos escolares. Nos anos de 1970, no contexto da terceira crise cíclica do capitalismo, as organizações internacionais demonstraram, novamente, preocupação com a formação e a certificação de trabalhadores, no intuito de que a qualificação dos mesmos fosse compatível com as novas exigências do sistema produtivo capitalista, no formato que buscamos descrever em seguida.

No decurso de um processo histórico do capitalismo com suas contradições, vivenciamos, entre os anos de 1970/1990, mais uma profunda crise ou, como diz Frigotto, uma crise mais geral do processo civilizatório, materializada, entre outra questão, pelo esgotamento do mais bem sucedido período de acumulação capitalista, todavia de grande exclusão social. (FRIGOTTO, 1995, p. 60)

As crises cíclicas do capitalismo de 1914 e 1929, que atingiram seu ápice nos anos 1930, antecederam o quadro da crise de 70/90 cujas raízes estão, segundo Frigotto (1995), nas “estratégias de superação da crise dos anos 30” do século passado”.

Por aproximadamente 60 anos, o modelo de desenvolvimento fordista de produção, com base na teoria keynesiana, predominou na grande indústria capitalista do século passado.

Os elementos constitutivos básicos do fordismo eram dados:

Pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas; pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. (ANTUNES, 1995, p.17)

Sua primeira fase que vai até 1930 constitui-se num processo de refinamento do sistema de maquinaria. Depois da crise de 1929, temos a segunda fase do sistema fordista que atinge seu desenvolvimento efetivo a partir de 1930; esta fase produziu, entre outras características, aumento intenso de capital morto⁵ e da produtividade, combinação da produção em grande escala com consumo de massa.

É nesta fase que as teses keynesianas ganham mais força. Postulam a intervenção do Estado na economia para evitar o colapso do sistema, e, após a Segunda Guerra Mundial, a idéia de Estado de Bem-Estar Social⁶ se incorpora.

A partir de 1965 a 1973, tornou-se cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo em conter as contradições inerentes ao capitalismo. A progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista, crise fiscal e inflacionária - limites a esse modelo de desenvolvimento - prenunciam a crise do Estado de Bem-Estar Social e dos próprios regimes sociais-democratas. (FRIGOTTO, 1995, p.73)

Grandes nações vivenciavam uma profunda recessão prolongada, aumento de inflação e desemprego, aumento do gasto público de natureza social e as políticas de estabilização implementadas não funcionavam.

Essas constatações revelam que o sistema de produção capitalista dá sinais de fragilidade, sendo esta fortalecida pela intensificação das lutas sociais e pela crise do petróleo. Todas essas variantes deram impulso à crise de esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista⁷.

⁵ Conceito criado por Marx para compreender a natureza peculiar do processo de produção capitalista. Refere-se ao trabalho que já se encontra incorporado num meio ou objeto de trabalho pela via de um trabalho anterior, ou seja, que se encontra incorporado ao **capital constante** representado pelos prédios, maquinaria, matéria prima. Estes meios e objetos de trabalho, ficariam estéreis, se degradariam se não existisse o **trabalho vivo**, ou seja, a força de trabalho humana (capital variável) que sobre o trabalho morto atua para lhe dar vida, fazendo-o ressuscitar. Assim, a atividade do trabalhador é o verdadeiro elemento determinante da riqueza social, e não, contrariamente, o capital. (SANTOS, Eloisa. In: Dicionário da Educação Profissional, 2000, p. 342)

⁶ - O Estado de Bem-Estar Social, como expressa Frigotto, se configurou como uma idéia para enfrentar a crise da 2ª fase do sistema de desenvolvimento social fordista, baseado na concentração crescente de capital e exclusão social. Consiste em “desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo direito à educação, subsídio no transporte, etc.” (FRIGOTTO, 1995, p. 70)

⁷ - Taylorismo - conjunto das teorias para aumento da produtividade do trabalho fabril, elaboradas por Frederick Taylor. Simplificar ao máximo a produção, tornando as operações únicas e repetitivas. Fordismo – Conjunto de métodos de racionalização da produção elaborados pelo industrial norte-americano Henry Ford, que aprimora os princípios de Taylor em seu modelo. Para diminuir os custos, a produção deveria ser em massa, a mais elevada possível, e aparelhada com tecnologia capaz de desenvolver ao máximo, a produtividade por operário.

Teve início, depois da recessão de 1973, potencializada pelo choque do petróleo, segundo Harvey (2008), um movimento de transição no interior do processo de acumulação de capital. O capitalismo busca restabelecer o padrão de acumulação e insere-se em um amplo processo de reestruturação do capital acompanhado da reorganização de suas formas de dominação, a fim de recuperar o seu ciclo produtivo e a sua hegemonia nas esferas social e política. Várias experiências se configuraram no sentido da renovação dos processos produtivos e indicaram a possibilidade de mudança para um regime de acumulação inteiramente novo denominado acumulação flexível.

A acumulação flexível representa o resultado de uma nova experiência de organização industrial em oposição direta à rigidez do fordismo. Entre outros aspectos:

caracteriza-se pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Fez surgir “novos setores de produção, novas maneiras na prestação de serviços financeiros, novos mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional.” (HARVEY, 2008, p.140)

Nesse contexto conturbado de tentativa de reajustamento social e político, intensificam-se as transformações na organização industrial e no processo produtivo, através do avanço tecnológico, da automação, da robótica e da microeletrônica que invadiram o contexto fabril; experimentaram-se modelos alternativos ao taylorismo/fordismo (neofordismo, neotaylorismo, pós-fordismo) entre os quais se destaca o modelo toyotista⁸ ou modelo japonês.

O Toyotismo, como um modo de organização da produção capitalista, surgiu no Japão em contexto de reconstrução da sua economia, após a Segunda Guerra Mundial. Introduziu o que conhecemos como produção flexível, ou seja, produção em consonância com a demanda do mercado, produzindo somente o necessário para atender às encomendas do cliente, diferentemente do fordismo que produzia o máximo, em série e estocava o excedente.

⁸ - Modelo toyotista –Abordagem de produção que consiste em combinar novas técnicas gerenciais com máquinas cada vez mais sofisticadas para produzir mais com menos recursos e menos produção industrial. Reduzir custos e elevar a lucratividade. O Toyotismo é um dos principais representantes do regime de acumulação flexível.

Como uma experiência da acumulação flexível, o toyotismo expandiu-se em escala mundial, promovendo alterações importantes no mundo do trabalho e na forma de organização da classe dos trabalhadores.

A produção flexível requer um perfil novo do trabalhador que não pode mais ser semiqualficado, capaz de aprender fazendo, eficiente na execução de pequena parcela do trabalho dentro de uma cadeia linear de montagem. As novas demandas de produção tornam o mercado de trabalho mais seletivo, exigente com uma nova organização empresarial, que transfere parte da produção para outras empresas, geralmente menores e menos racionalizadas.

Desse modo, mudanças significativas ocorreram no interior das indústrias e na vida dos trabalhadores, tais como:

Cada operário passa a operar, em média 5 máquinas; as atividades atribuídas à supervisores, engenheiros e especialistas passaram a ser desempenhadas pelos empregados; as linhas de montagem foram substituídas pela produção em equipes; foram introduzidos os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ); instaurou-se políticas de incentivo à produtividade, emprego vitalício, participação nos lucros, entre outras. (BRÍGIDO, 2001, p.7)

A mão-de-obra torna-se, portanto, multifuncional e perde as características de funções únicas e restritas da tradicional divisão do trabalho fordista numa aparente extinção de um trabalho desmotivante e embrutecedor.

Evidentemente, essas mudanças demandaram das empresas um investimento enorme na qualificação dos trabalhadores, por meio de treinamentos, participação e sugestão, pois estes precisavam de nível mais elevado de formação, para uma atuação polivalente, a fim de haver a reestruturação e funcionamento da nova ordem de produção. As ações de qualificação pautadas pelas empresas não tinham como finalidade beneficiar o trabalhador, mas garantir a mão-de-obra necessária aos novos contornos da produção, conseqüentemente, o investimento seria recompensado pelo lucro futuro.

Os Círculos de Controle de Qualidade passam a controlar o processo produtivo moderno no formato de grupos voluntários de funcionários, treinados de maneira uniforme, com compreensão da mesma filosofia e os mesmos objetivos de produção. A função desses círculos é tentar melhorar o desempenho de todos os trabalhadores, reduzir os custos, aumentar a eficiência, especialmente, no que se refere à qualidade dos produtos ou da mão-de-obra, performance necessária para

garantir padrões de qualidade e produtividade exigíveis no mercado capitalista altamente competitivo. (Informativo Relatório Trabalhista, 2010)

O que está posto pela lógica do capital sob o discurso da integração dos trabalhadores à empresa num verdadeiro espírito de parceria, nada mais é que manter o funcionário refém de sua própria classe, explorado em seu patrimônio cognitivo-intelectual, buscando resguardar sua possibilidade de empregabilidade, para manter, ao final, o lucro e o acúmulo do capital.

A figura do emprego vitalício constituiu-se também em estratégia dos empresários, apenas das grandes empresas japonesas, a partir de 1961, para conseguir dos trabalhadores o compromisso com o aumento da qualidade e produtividade. Essa estratégia está diretamente vinculada à necessidade que as empresas tinham de garantir a permanência dos mesmos trabalhadores que foram qualificados, ao início do processo toyotista, para a garantia da qualidade da produção, nunca como possibilidade de convergência de interesses em que trabalhadores e empresários se beneficiassem. Tanto é verdade que a sobrevivência do emprego vitalício está diretamente ligada à estrutura salarial e diante das crises e recessão foi necessário repensá-la.

Este novo modelo produtivo não se generalizou por todos os países, embora se diga que houve mudança de paradigma de produção. Expandiu-se em escala mundial sob formas menos puras e mais híbridas, mas de qualquer forma com conseqüências desastrosas, negativas para o mundo do trabalho, em países da Europa Ocidental, continente americano e entre os países do chamado “tigre asiático”.

Apesar das resistências iniciais de muitos países que continuaram a desenvolver o modelo taylorista, expandiu-se a outras nações, inicialmente aos Estados Unidos, numa associação entre a General Motors com a Toyota, em 1983, pelo processo de *joint-venture*.⁹ Ainda assim, o modelo japonês não conseguiu reproduzir-se em toda a sua pureza nesse país. Muitas indústrias americanas continuaram com o sistema vertical de administração de modelo taylorista/fordista, apenas as empresas que estavam mais dispostas à concorrência internacional efetuaram mudanças parciais em suas áreas consideradas críticas.

⁹ - Um empreendimento conjunto, uma associação de empresas, que pode ser definitiva ou não, com fins lucrativos, para explorar determinado(s) negócio(s), sem que nenhuma delas perca sua personalidade jurídica.

De qualquer modo, com o sucesso do empreendimento, o novo modelo foi sendo adotado, não somente pelas indústrias automobilísticas, mas também por empresas de outros ramos, especialmente as de eletro-eletrônica.

A partir de então, difundiram-se as corporações binacionais ou multinacionais, inaugurando uma nova era no comércio internacional, com o surgimento dos blocos ou comunidades de comércio multinacionais, a exemplo da Comunidade Europeia.

A acumulação flexível representa, como vimos, o resultado de uma nova experiência de organização industrial em oposição direta a rigidez do fordismo. “Caracteriza-se pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.” Fez surgir “novos setores de produção, novas maneiras na prestação de serviços financeiros, novos mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional.” (HARVEY, 2008:140)

As novas formas de organização do trabalho transformaram radicalmente a face do capitalismo do final do século XX. Cabe-nos refletir, nesse contexto, acerca dos impactos sobre a vida do ser social que trabalha nas suas relações de trabalho, produzidos por esse múltiplo e contraditório processo capitalista moderno.

Antunes (1995), aponta, como um dos aspectos contraditórios e nefastos da toyotização nos países de capitalismo avançado, uma suposta desproletarização do trabalho industrial fabril, justificada pela mudança no processo produtivo fordista - vertical e concentrado na mesma empresa – para um processo horizontalizado e difuso do toyotismo. O que houve, na verdade, foi uma diminuição da classe operária industrial tradicional e dos postos de trabalho, e, contraditoriamente, essa reengenharia produtiva levou à intensificação da subproletarização do trabalho, através da expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado.

Esses aspectos nefastos para o trabalho, bem como para o trabalhador, são conseqüências inerentes ao fenômeno denominado flexibilização do processo produtivo, assim como a flexibilização dos trabalhadores e de seus direitos, uma vez que o toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores utilizando-os em horas extras (o que reduz o tempo do lazer, do descanso e convivência social mais ampliada); o excedente da mão-de-obra seria contratado para serviços temporários ou subcontratado em função das necessidades do mercado consumidor.

A ideia de flexibilidade é tida como saída milagrosa capaz de resolver todo e qualquer problema econômico, inclusive o desemprego, por meio dos mecanismos de flexibilização funcional e numérica¹⁰. Todavia, isso não é a realidade. Há registros de que, nos países onde a flexibilidade foi intensamente implantada, houve aumento considerável de desemprego e do universo de trabalhadores precários, aumento de formas de emprego e de relações de trabalho atípico sem quaisquer garantias sociais, diminuição dos níveis salariais e ausência de melhoria do nível de emprego. Em alguns casos, a flexibilização significa a desregulação de direitos dos trabalhadores já positivados, à guisa de geração de emprego e conseqüente superação de sua crise contemporânea. (NASSAR, 1991)

Não há que se desregular direitos, pois existem outros caminhos, como aqueles apontados pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) como possibilidades de solução para a crise do desemprego na realidade brasileira. Para a geração de emprego no país, a Central propunha, sinteticamente, ainda em 1996, em um texto para debate junto a todas as suas instâncias, sindicatos, militância e sociedade em geral:

- 1) redução da jornada de trabalho de 44 para 40 horas, o que geraria 3,5 milhões de empregos;
- 2) redução de impostos para pequenas empresas;
- 3) reforma agrária: assentamento de 500 mil famílias por ano;
- 4) implantação do programa de garantia de renda mínima;
- 5) aplicação da convenção 158 da OIT que regula procedimento sobre término das relações de trabalho por iniciativa do empregador;
- 6) estímulo a programas de formação profissional. (CUT, 1996)

Em janeiro de 2009, a CUT continua propondo: Estabilidade no emprego, ratificação da Convenção 158 da OIT, redução constitucional da jornada máxima de trabalho para 40 horas semanais sem redução dos salários e limitação das horas extras, ampliação das políticas de geração de emprego no setor privado e no setor público, especialmente para os segmentos mais vulneráveis, a exemplo das mulheres e da população negra, programa especial de geração de emprego e renda na agricultura a partir do fortalecimento da agricultura familiar e garantia de preços

¹⁰ Flexibilização funcional – campo definido pelo trabalho multifuncional onde um único trabalhador realiza diferentes atividades. Flexibilização numérica – a flexibilização que sujeita os trabalhadores a regras de trabalho precário, a contratos temporários, etc.(BRAGA, 1995, p. 112)

mínimos, reforma agrária: estabelecimento de limite de propriedade da terra, atualização dos índices de produtividade, garantia de instrumentos legais de controle de compra de terras por estrangeiros, combate ao trabalho escravo. (CUT NACIONAL, 2009)

Outra variante ocorreu com a expansão do intenso processo de assalariamento nos setores de serviços. Este setor incluiu o pequeno e o grande comércio, as finanças, os seguros, o setor de bens imóveis, entre outros, que permaneceram dependendo da acumulação industrial.

Com a incorporação do contingente feminino para além do setor têxtil e de serviços, inclusive na indústria microeletrônica, o que parece uma conquista do gênero, na verdade, configura-se como aumento da exploração dessa força de trabalho em ocupações de tempo parcial e em trabalhos domésticos subordinados ao capital. Além do mais, ao incorporar em maior escala a mão-de-obra feminina, foram excluídos os mais jovens e os mais velhos, ampliando assim os problemas sociais e do indivíduo em sua dimensão ontológica. (ANTUNES. 1995, p.40)

Outras mudanças no universo da classe trabalhadora são dadas pela qualificação/desqualificação, diminuição e até o desaparecimento, além da requalificação de inúmeros setores operários, variando de ramo para ramo, de setor para setor. Essa realidade inaugurou uma tendência à maior qualificação ou intelectualização do trabalho. (ANTUNES. 1995, p.51)

A desqualificação como resultado da automatização gerou a desespecialização do operário industrial do modelo fordista, substituído pela figura do trabalhador multifuncional do toyotismo, como também afetou os trabalhadores que são a maioria temporários, subcontratados, terceirizados, da economia informal e desempregados. Esse processo significa, nas palavras de Antunes,

um ataque ao saber profissional dos operários qualificados, a fim de diminuir seu poder sobre a produção e aumentar a intensidade do trabalho, bem como ao poder de negociação que a qualificação lhes conferia." (ANTUNES, 1995, p. 53)

Trata-se de um processo contraditório que, de um polo, superqualifica o trabalho, e, de outro, desenvolve paralelamente um processo de desqualificação dos trabalhadores em vários ramos produtivos. No entanto, há necessidade da existência das duas faces, do fosso instalado entre elaboração e execução no processo de trabalho, para que tenhamos uma forma particular de divisão do mesmo,

caracterizado pelo que Michel Freyssenet (1989), denomina de repartição social da “inteligência” da produção. Segundo o autor,

uma parte dessa inteligência é incorporada às máquinas e a outra parte é entre um grande número de trabalhadores, graças à atividade de um número restrito de pessoas encarregadas da tarefa de pensar previamente a totalidade do processo de trabalho...” (FREYSSENET, 1989:75, apud ANTUNES, 1995, p.55)

Tais transformações afetaram intensamente, em escala mundial, os sindicatos, organização de representação dos trabalhadores. Passaram estes a adotar uma postura defensiva, adotando um sindicalismo acrítico de participação e negociação em que prevalece a ordem do capital e do mercado. Ações que visavam à emancipação do trabalhador, a luta pelo socialismo e pela emancipação do gênero humano foram abandonadas.

Portanto, de conformidade com Antunes (1995), os sindicatos arrefeceram as lutas pelo controle social da produção, desenvolvidas pelo sindicalismo classista e pelos movimentos sociais anticapitalistas de momentos anteriores; institucionalizaram-se, distanciando-se dos movimentos autônomos de classe, limitando-se a debater no universo do capitalismo em sua configuração neoliberal.

De maneira geral, as mudanças do mundo do trabalho, resultado da mais aguda crise do capital, originou também a crise permanente no mundo do trabalho, no século passado e no atual; afetaram a forma de ser da classe que vive do trabalho tornando-a mais heterogênea, fragmentada e complexificada. (ANTUNES, 1995, p.42).

A nova organização do processo produtivo de modelo capitalista impõe junto ao paradigma flexível a construção de uma outra institucionalização para a formação dos trabalhadores, já que deles se exige a polivalência, a incorporação de atividades mais intelectuais, subjetivas e reflexivas, para conformá-los ao mercado e aos postos de trabalho e servir aos interesses do capital, em suas novas necessidades.

O novo sistema que emergiu configurado na revolução tecnológica, necessitou de níveis mais elevados de formação escolar e profissional para consolidar a mudança de modelo de produção. Assim, a institucionalidade da educação profissional, até então baseada no modelo de qualificação é questionada provocando o deslocamento para o modelo de competência, o qual não teria apenas a escola como *locus* formador.

2.2.1 - A Noção de Competência para a Formação e Certificação Profissionais

Há necessidade de esclarecimentos sobre a noção de competência, sobre a qual não há consenso, traduzindo em particular, nas pesquisas da área de educação, a falta de precisão conceitual desse termo.

Com a influência do toyotismo, a competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico em face da complexidade dos processos de trabalho. Dessa maneira, as discussões advindas dessa mudança foram reintroduzidas no cenário internacional, a partir dos anos 1970, principalmente no que tange à formação do trabalhador para atender ao modelo capitalista de produção.

A noção de competência está associada, conforme nos dizem Ropé e Tanguy (1997), à noção de desempenho e eficiência, sendo adotada nas esferas de atividades da economia, trabalho, educação e à formação, no entanto, em cada domínio, assume diferentes sentidos. Substitui, ainda, as noções anteriores de saberes e conhecimento na esfera educativa e de qualificação, na esfera do trabalho; noções que não estão excluídas, mas imbricadas na formação e exteriorização das ações do trabalhador em ambiente de trabalho, no entanto, perderam centralidade, e uma vez associadas à competências, sugerem outras conotações.

A noção de competência desloca da centralidade da formação a noção de qualificação, até então adotada no campo da produção e da formação dos indivíduos, por meio do sistema escolar. A qualificação profissional baseia-se sobre conhecimentos teóricos formalizados a fim de por em prática uma profissionalidade; as competências, entendidas como atributos do indivíduo, requerem a mobilização de amplas qualidades subjetivas dos trabalhadores na busca do encaminhamento de situações de trabalho diferenciadas, não necessariamente ligadas à formação inicial, podendo ser adquiridas em empregos anteriores, em estágios de formação, em atividades fora da profissão e familiares. (ISAMBERTI-JAMATI, 1997, apud ARAUJO, 2001)

Apesar de não haver consenso para a definição de competência, admite-se a presença de três dimensões articuladas, necessárias para a configuração de sua definição: **saberes**, relativo ao conhecimento de caráter transmissível; **saber-fazer**, envolve as experiências e saber tácito; **saber-ser**, implica em uma série de qualidades pessoais. (ARAUJO, 2001)

O desenvolvimento de competências passa a referenciar os processos de educação profissional, que no trabalho prescrito de tipo taylorista-fordista, estavam centrados nos postos de trabalho, quase nunca modificados devido ao seu caráter fragmentado de divisão do trabalho.

As capacidades dos sujeitos como: intuição, criatividade, racionalidade, responsabilidade, a subjetividade, pensamento abstrato, atitudes críticas e autônomas, capacidade de comunicação e de gestão, espírito de equipe, iniciativa, flexibilidade, letramento são tantas outras capacidades necessárias ao chamado desempenho competente, fruto de uma formação para o ambiente, para o contexto, para entender o todo do complexo da produção baseada na noção de competência, para que o trabalhador possa se adaptar à instabilidade do contexto produtivo, em constantes alterações, da forma de organização do trabalho, das tecnologias e dos produtos, de maneira que esse trabalhador possa dar respostas positivas em termos de produtos e serviços.

A formação, com base no desenvolvimento de competências do trabalhador, seria uma resposta pedagógica à nova forma de produção capitalista. Assim, essa formação estaria comprometida com estratégias que visam a aumentar a produtividade das empresas, por meio da potencialização da capacidade da força de trabalho, associada a outras estratégias de caráter tecnológico, organizacional e de mercado, para promover a reprodução e acúmulo do capital. (ARAUJO, 2001, p. 18)

Muitas propostas e ações de formação profissional orientadas pela noção de competências têm sido experimentadas em diferentes países em caráter nacional, regional ou setorial, a partir da década de 1980. Cada uma delas apresenta características próprias, com práticas articuladas conforme os contextos de cada país ou das regiões tais como: nível tecnológico, nível de escolaridade dos trabalhadores, conformação cultural, etc., onde o processo formacional está inserido. Daí, não podemos falar de um modelo único de desenvolvimento de competências, mas sim de tendências de educação profissional pautadas pela noção de competência, segundo entende Araujo (2001).

Diante dos desafios da nova organização do processo produtivo, em 1975, por meio do Projeto de Certificação 128, o Centro Interamericano para el Desarrollo Del Conocimiento em la Formación Profesional/Organização Internacional do Trabalho – CINTERFOR/OIT buscou metodologias de medição e certificação das

qualificações adquiridas pelos trabalhadores por via da experiência de trabalho ou por uma combinação com estudos escolares, por programas modulares de formação permitindo um diagnóstico dos módulos que faltavam ao profissional, para que esse se enquadrasse nos perfis ocupacionais.

O que pretendia a comunidade internacional em relação à medição e certificação ocupacional dos trabalhadores por meio do Projeto 128?

1. Dar respostas ao incremento demográfico e crescente desenvolvimento tecnológico, satisfazer a demanda de mão-de-obra. e melhorar a qualidade de formação requerida por diferentes níveis de qualificação ocupacional.
2. Validar a experiência do trabalhador no decorrer de sua vida laboral e criar procedimentos adequados de avaliação para determinar os conhecimentos e habilidades dos trabalhadores.
3. Fornecer informações aos serviços nacionais de emprego sobre as qualificações ocupacionais da população economicamente ativa.
4. Estabelecer perfis ocupacionais básicos sub-regionais que sirvam de referência para os programas de formação comuns em seus conteúdos essenciais e sistemas de certificação que favoreçam a livre circulação dos trabalhadores nos países integrantes de uma sub-região. (In: Doc. do CINTERFOR, Projeto 128, 1975)

Da mesma forma, a adoção das expressões competência e qualificação, adotadas por parte dos organismos internacionais nas questões do trabalho e pretensa valorização do trabalhador, conforme mencionava o Projeto de Certificação 128 CINTERFOR/OIT, eram assim entendidas:

Qualificação se entendia como o conjunto de conhecimentos e habilidades que os indivíduos adquiriam durante os processos de socialização e educação/formação. É uma espécie de "ativo" com que as pessoas contam e que utilizam para desempenhar determinados postos. Pode-se defini-la como a capacidade potencial para desempenhar ou realizar as tarefas correspondentes a uma atividade ou posto. A competência, por sua vez, referia-se só a alguns aspectos desse "acervo" de conhecimentos e habilidades: aqueles que são necessários para chegar a certos resultados exigidos em uma circunstância determinada. É a capacidade real para atingir um objetivo ou resultado em um contexto dado. (In: Doc. do CINTERFOR, Projeto 128, 1975)

A partir de 1980, o tema da certificação vai ressurgir com novas justificativas e novas vertentes, provenientes dos governos e das organizações internacionais. Países como a Grã-Bretanha, Inglaterra, França, Canadá, México e Chile, na América do Sul, passam a rever seus sistemas de formação profissional.

Na Inglaterra, foi criado o atual Departamento de Qualificações e Currículo (QCA) com a função de desenvolver um modelo de educação e treinamento baseado em Competências e estabelecer um Sistema de Qualificações Profissionais

Nacionais (NVQ), retirando a competência de avaliação dos órgãos educacionais institucionais que não se orientavam pelo critério em pauta. Essa reforma encontrou resistência nos meios educacionais. (BRÍGIDO, 2001:10)

O processo de certificação francês combina experiências profissionais e formação inicial, pois a competência a ser desenvolvida é de responsabilidade do setor empresarial. A França introduziu na formação do trabalhador o que entendemos como treinamento contínuo em serviço (*on the job*), uma metodologia que envolve as empresas e trabalhadores nos programas de formação denominada Grupo de Ofícios.

Resulta dessa iniciativa a substituição da noção de posto de trabalho pela capacitação no ofício; à noção de conhecimento foram acrescentadas as noções de competências e capacidades. Em resumo, não mais se adapta o trabalhador à tarefa ou ao conteúdo do trabalho como no modelo taylorista-fordista, mas se reconhecem as habilidades e capacidades de desempenho de uma função produtiva; os fundamentos da nova metodologia repousam no conceito de ofício, com ou sem correspondência a um diploma e não sobre uma população alvo (adultos ou jovens) ou a um tipo de formação (inicial ou contínua). (BRÍGIDO, 2001, p.10).

Observamos que essa conformação não ocorre na totalidade do trabalho, uma vez que o taylorismo ainda sobrevive como modelo de organização, hoje chamada de neo-taylorista.

Tomasi e Silva (2007), tecem interessante discussão a respeito do reaparecimento do termo ofício, coincidente com o debate sobre a adoção do modelo de competências como substituto ao modelo da qualificação. Apesar dos múltiplos sentidos e usos que o termo tem expressado ao longo da história do trabalho, até sua completa extinção com o desenvolvimento industrial, tem servido para designar algumas formas de trabalho, com novos significados sociais nesses tempos de profundo e acelerado desenvolvimento tecnológico e de transformações econômicas.

Segundo os autores, o sentido de ofício, tal como é compreendido pela Sociologia do Trabalho, é:

o encontro de habilidades técnicas, intelectuais e manuais associadas a uma experiência. É, finalmente, o reconhecimento social da posse de um saber, de um saber-fazer, de uma identidade, construídos a partir desta tripla habilidade, desta experiência. Ele nos remete a uma formação, a uma qualificação e a uma carreira profissional (DADOY, 1989 apud TOMASI e SILVA, 2007: 6)

No entanto, não é fundamentado nesse sentido que, no Brasil, instituições patronais como SESI, SENAI, SEBRAE, SESC oferecem formação em centenas de ofícios que não cessam de ser criados, de acordo com as fugazes demandas imediatas do mercado.

Essas demandas, além de colocarem fim ou desfigurarem muitos ofícios tradicionais, impõem, com frequência, uma vida curta aos novos ofícios, dificultando, dessa forma, que referências clássicas se mantenham, como a solidariedade, por exemplo, ou ainda, que uma identidade coletiva seja construída. (TOMASI e SILVA, 2007: 9)

Como podemos observar, segundo os autores, o termo ofício pode ter sido resgatado como embalagem para encobrir os impactos que o surgimento e o desaparecimento de novos ofícios têm causado de prejuízos ao trabalhador tais como: dificuldade de organização e constituição de uma identidade profissional, ou ainda, silenciar a precarização do trabalho. (TOMASI e SILVA, 2007, p.12)

A despeito das diferenças nos sistemas de certificação entre diferentes países, segundo Fidalgo e Santos (2003), o que justifica a institucionalização dos Sistemas Nacionais de Certificação é o acolhimento da noção de competência como reguladora da educação profissional e da gestão do trabalho, além de se constituir como base norteadora dos sistemas nacionais de certificação nesses países.

Todos esses aspectos, junto à necessidade de adequação da oferta de formação aos trabalhadores, a fim de atender às necessidades do setor produtivo, tornam-se pontos de convergência, apesar das singularidades de cada país, reforçando o caráter de universalidade à institucionalização dos Sistemas Nacionais de Certificação, bem como a uma nova Educação Profissional baseada na noção de competência, que segundo Fogaça propõe:

(...) uma revisão não apenas da organização e do funcionamento das atividades produtivas, mas também dos processos de preparação dos recursos humanos. Nesse contexto, a discussão passa pela empresa e seus mecanismos de qualificação profissional *on the job*, pelas instituições de formação e pelos sistemas educacionais, instâncias que historicamente partilham a tarefa de dar aos indivíduos as condições necessárias ao desempenho de atividades profissionais. (FOGAÇA, 1992, p.21).

São numerosas as definições de Certificação pautadas no desenvolvimento de competências,

Certificação é sempre o reconhecimento de algum mérito ou qualidade e seu conteúdo costuma variar segundo as suas diversas definições, sendo

mais comum falar de conhecimento, habilidades e atitudes que incluem o aspecto intelectual, o de destreza e o comportamental” (Boletim Técnico do SENAC, v.27, n. 2, p.6).

O projeto de 1975 da CINTERFOR/OIT define Certificação Ocupacional como “um processo tendente a reconhecer formalmente as qualificações ocupacionais dos trabalhadores, independente da forma como foram adquiridas.”

O conceito oferecido por Ibarra (apud Alexim, 2001) expressa uma certificação de competência laboral como:

um mecanismo hábil, eficiente e transparente, que deve avaliar e certificar com amplo valor social os conhecimentos e habilidades dos indivíduos, independente da forma como tenham sido adquiridos e com base em uma norma reconhecida em nível nacional.

Alexim (2001), na tentativa de englobar os diferentes conceitos, define Certificação como:

o reconhecimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes (competências), de domínio do trabalhador, exigidos pelo sistema produtivo, de acordo com padrões socialmente definidos, concedido por entidade reconhecida e/ou autorizada, independente do modo como foram adquiridos e mesmo que não tenha o candidato passado por um processo formal de ensino/aprendizagem.

Para Bertrand, “certificação é a operação que garante as competências e as habilidades (*savoir-faire*) de um indivíduo em relação a uma norma formalizada.” (BERTRAND, 2005, p.13)

Como se pode observar, para alguns estudiosos, a certificação é simplesmente um instrumento de controle a serviço do mercado, haja vista que um aspecto interessante se revela na certificação, o de que o atributo certificado do trabalhador é de seu domínio e posse, mas o que ele deve saber é decidido pelo mercado. Outra característica da certificação é que ela precisa ser fornecida por entidades especializadas, reconhecidas pelo mercado e pelas autoridades nacionais, entretanto o mais importante é o reconhecimento do próprio mercado.

Podemos inferir que qualquer modelo de sistema de certificação institucionalizado passará por constantes avaliações e posteriores mudanças, já que é instrumento a serviço do mercado capitalista o qual sempre precisa de novos impulsos para se manter dominante. Este faz suas demandas por trabalhadores qualificados, e essas demandas provocam as mudanças nos sistemas de ensino, em particular, no profissional.

Percebemos, dessa forma, a estreita relação entre qualificação profissional e certificação. Qualificação profissional, assim como certificação, está carregada de diversas concepções; dentre elas há as que remetem diretamente à figura do trabalhador, ou seja, do indivíduo que se qualifica para o exercício de determinada atividade profissional. Assim, qualificação profissional seria “o conjunto dos conhecimentos e habilidades adquiridos para o exercício de uma profissão”, ou ainda, “as qualidades de uma pessoa que exerce uma atividade em correspondência com o que está acordado pelo meio profissional em que ela se situa.”(ARANHA; MACHADO, 2000: 274)

No entanto, a condição de qualificado em relação ao trabalhador, não é estática. As qualidades e/ou habilidades que ele deve possuir para o desempenho profissional estão prescritas segundo as relações sociais e circunstâncias determinadas. Com o avanço tecnológico, as mudanças no modelo de produção econômica, nos processos e gestão do trabalho, as qualidades e habilidades exigidas serão outras, modificam-se e/ou ampliam-se. Portanto, a qualificação profissional “expressa a combinação, em dado momento histórico, de um conjunto de fatores que constituem as relações sociais que vivem os profissionais no exercício de sua atividade.” (ARANHA; MACHADO, 2000: 274)

Diante dessa realidade, o grande desafio é desenvolver metodologias e sistemas de avaliação que permitam identificar habilidades, em particular aquelas adquiridas fora das instituições formais de ensino, ou seja, de aprendizagem informal, considerando a circulação de trabalhadores entre países numa economia globalizada.

Devemos ressaltar que as novas demandas da produção tornaram o mercado de trabalho mais sofisticado, exigente e seletivo. Passa este, então, a exigir uma dinâmica mais refinada e célere para a formação e certificação de competências laborais que podem não acompanhar essa exigência. Desta feita, em especial no Brasil, o mercado encontra justificativas para a exclusão de trabalhadores, sob o argumento de que lhes falta qualificação.

Para Alexim e Lopes (2003), há pelo menos três vertentes identificadas como referências para a construção de diferentes modelos de sistemas de certificação: a **vertente produção**, a **vertente educacional** e a **vertente mercado de trabalho**.

A primeira, defendida pelas empresas de grande porte, não consegue associar políticas de inclusão do trabalhador e nem tem intenção para tal,

posicionamento este que encontra respaldo na posição de muitos gestores que acreditam na responsabilidade do Estado, na questão de aplicação da justiça social.

A vertente mercado de trabalho fundamenta-se no reconhecimento formal de competências adquiridas e acumuladas na experiência de trabalho com a finalidade de valorizar e organizar o mercado.

A vertente educacional parece ser a mais ambiciosa porque busca a criação de um sistema de certificação que considere as competências tácitas para ingresso, conclusão ou reingresso no processo educativo e tenta reconhecer essas competências para o próprio mercado de trabalho, função que se acomoda no território oficial do trabalho.

A construção de um sistema de Certificação possui características fundantes: “caráter voluntário; ter validade universal e formato único; ser imparcial e acessível, para manter credibilidade e transitividade; estar conformado por órgãos particulares e especializados.” (ALEXIM, 2001, p.7).

Em tese, podemos argumentar que considerar tais características como fundamentais para a institucionalização de um sistema de certificação, tido por muitos como uma estratégia que pode diminuir a exclusão e as desigualdades, é um tanto quanto inviável. Admitir que essas características possam ser realidade universal para qualquer sistema, em primeiro lugar, seria desconhecer que existem contextos sociais, econômicos, educacional e cultural diversos, tanto nos países tidos como desenvolvidos, quanto naqueles considerados em via de desenvolvimento, como os da América Latina, dentre eles o Brasil, que ostenta uma diversidade, sem precedentes, entre suas próprias regiões. Em segundo lugar, seria referendar, como única via de desenvolvimento, o modelo de produção e acumulação capitalista moderno.

A voluntariedade para certificação é entendida como liberdade do trabalhador em se utilizar dela. No entanto, o mercado tende a tornar a certificação obrigatória e o trabalhador que a ela não se submete se isola do mesmo.

Imparcialidade e acessibilidade no processo de certificação são características que justificariam uma pseudo avaliação mais justa e mais uniforme do trabalhador, sob o discurso de evitar o subjetivismo e a discriminação, contribuindo para a redução das desigualdades, da exclusão social e promoção de cidadania. Todavia, sendo o enfoque de competências o pilar que sustenta tanto as exigências de formação, quanto de avaliação para a certificação do trabalhador, como avaliar

imparcialmente subjetividades (criatividade, intuição, capacidade de solucionar imprevistos, etc.)? Além disso, se é em situações concretas de trabalho efetivo que se pode avaliar competências, então, teríamos de admitir que, para o trabalhador ter acesso à certificação, deveria estar na ativa, no pleno exercício de uma atividade laboral.

A acessibilidade tem a ver com oportunidades de capacitação. O trabalhador se submete ao processo de avaliação certificadora para que esta lhe diga quais são seus *déficits* e possa buscar seu complemento formativo. Desta forma, fica subvalorizado quaisquer outros saberes incorporados ao patrimônio do trabalhador, pois terá mais valor o que, no momento, for demandado pelo mercado.

Não existe uma concepção única para configurar a Certificação, no entanto, precisa estar definido claramente o universo operacional, a institucionalização, a identificação de conteúdos ocupacionais, definidos por acordo entre os atores sociais para elevar os perfis à categoria de normas, a elaboração de instrumentos de avaliação e o desenho de programas de formação baseados nos perfis.

Para o processo de adoção de um sistema de Certificação deve-se partir, de forma consensual, de decisão da autoridade do governo, dos empregadores ou dos trabalhadores que se manifestarão sobre a necessidade de criá-lo em relação a um determinado universo ocupacional, ou setor da economia. A partir daí, iniciam-se os estudos para a composição do modelo que deverá conter: um órgão de funções normativas que selecionará as ocupações ou competências, objeto da certificação; um segundo, com função de análise ocupacional ou de competências; outro com funções certificadoras; e um órgão de formação.

Análise Funcional, Normas e Avaliação são os componentes de um sistema de Certificação. O primeiro componente, para o qual existem numerosos modelos com poucas variações, se constitui de uma técnica aplicada por meio de metodologias diversas, destinada a identificar as competências inerentes a uma função produtiva, ou de serviços dentro de uma empresa ou um grupo de empresas, ou setor de produção. As Normas Técnicas “descrevem as habilidades, destrezas, conhecimentos e operações que o indivíduo deve ser capaz de desempenhar e aplicar em distintas situações de trabalho” a partir da qualidade e eficiência esperadas pelo setor produtivo. (IBARRA, 1996, p.48, apud ALEXIM, 2001, p.9).

As normas possuem níveis de complexidade considerando “graus de autonomia, capacidade de resolução de problemas e criatividade para enfrentar

situações imprevistas.” (MERTENS, 1996, p. 89, apud ALEXIM, 2001, p.9). Segundo Alexim (2001), uma norma também é resultado “de uma negociação entre profissionais, entre empregadores, entre trabalhadores ou entre estes e aqueles.” que vão se incorporar às pesquisas da fase das Análises Funcionais, e, finalmente, se constituem em referência para avaliação e certificação, tornando-se uma Norma ou um Título Profissional.

A Avaliação “é a verificação padronizada da correspondência entre uma norma e a capacidade de um indivíduo para atendê-la.” (ALEXIM, 2001, p. 10). É a etapa necessária para o trabalhador receber certificação e, para isso, precisa demonstrar que cumpre todos os critérios de atuação em um ofício. O resultado de uma avaliação é a certificação ou o encaminhamento do trabalhador para complementar seus déficits registrados no processo. A avaliação, na Certificação, deve ser :

centrada em resultados (e não associada a um curso) que devem ser especificados até se tornarem claros e transparentes; deve estar vinculada a uma atuação na vida real; vale por um tempo determinado; é individualizada; não compara indivíduos (sem comparações estatísticas); não utiliza escalas; o indivíduo é competente ou não; as questões são conhecidas previamente. (WOLF, 1994. Revista Europea de Formación Profesional, n.1, p.31-37, apud ALEXIM,2001, p. 10)

Sobre a institucionalização de um sistema de certificação e seus devidos componentes, podemos observar a falácia em que se constitui a presença da voz dos trabalhadores nos processos constitutivos de tais sistemas. No que diz respeito à decisão de criar um sistema certificador, pouca relevância tem a voz dos trabalhadores, uma vez que ela é de caráter alternativo, portanto, não obrigatória nessa decisão, podendo ser consensuada com os sindicatos patronais na condição de representatividade de um setor ocupacional ou de economia.

No processo de negociação da construção das normas que vão definir as competências a serem desenvolvidas e avaliadas permanece o caráter de exclusão subreptício no discurso. A pretensa “negociação” não é processo de negociação entre iguais, mas um aparente diálogo no qual não há correlação de forças, porque os membros da negociação não têm os mesmos direitos, o mesmo peso político, visto que o regime de acumulação flexível é também marcado pelo enfraquecimento do poder sindical, além da acumulação de capital e o processo de concentração da produção e dos recursos estarem nas mãos de poucos.

Nessa conjuntura de precarização do trabalho (desemprego estrutural, desregulamentação das relações de trabalho e aumento de exclusão social) temos um trabalhador/sindicatos enfraquecidos em seu poder de barganha, particularmente, nos países em via de desenvolvimento, em que o trabalhador, sem a qualificação exigida, se sujeita a qualquer salário, sofre o processo de alta rotatividade da mão-de-obra que provoca a queda na produtividade e o aumento pela busca do trabalho e sua conseqüente desvalorização. Nessas condições cruéis exige-se um perfil de trabalhador mais generalista e polivalente que se adapte e readapte rapidamente ao processo produtivo por meio de qualificações e requalificações, sob sua responsabilidade, exigidas pelo setor produtivo e certificadas pelo mercado.

A regulamentação, por meio da legislação, dos processos e mecanismos de Certificação, possuem diferentes fundamentações e são atribuições conferidas, como no Brasil, a órgãos como o Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO), para promover, articular e consolidar esforços na área da Certificação. Essa atribuição é concedida pela Resolução nº 02, de dezembro de 1997, pelo Conselho Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (CONMETRO).

Assim, o Sistema Brasileiro de Certificação (SBC) foi regulamentado pelo referido documento, no qual justificam-se as bases de sua concepção, a utilidade e a definição de certificação no pensamento brasileiro. O CONMETRO é o responsável pelo credenciamento de órgãos que pretendam operar oficialmente no campo da Certificação, inclusive de trabalhadores. Mas é ao INMETRO que compete “conceder, manter, estender, reduzir, impedir, cancelar o credenciamento de organismos de certificação de produtos, processos, serviços, pessoal e de organismos de treinamento no âmbito do SBC.” (Resolução nº 2 do CONMETRO, p. 03).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) no seu parecer nº 17/97, aprovado em 03 de dezembro de 1997, aprovou as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional e adotou a certificação de competências, na crença de que o sistema, assim configurado, seja uma forma de valorização profissional, pois possibilita que o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, seja reconhecido legalmente.

Apesar de diretrizes postas como experiências individuais em muitos países para a constituição de projetos e sistemas de Certificação, afirma Bjornavold (2002, apud MANFREDI, 2005, p.10): “não se pode falar na existência de projetos de certificação comuns, tampouco de sistemas nacionais de certificação.” O que se encontra é um hibridismo de projetos e sistemas de reconhecimento e validação. Preocupam-se todos os países da comunidade Europeia com a questão da certificação, que inclui a reformulação dos sistemas formais de ensino, especialmente os de formação profissional; mantém o interesse pela formação permanente, incluindo as aprendizagens informais nos vários contextos e situações de vivências em diferentes estágios ou etapas de vida.

Itália, Inglaterra, França, Espanha e Portugal têm contribuído com suas propostas e experiências. No Brasil, segundo Alexim (2001), o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) propôs um projeto para discussão e avanço conceitual da certificação. Em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) têm editado documentos para recolocar na agenda nacional o tema da certificação de forma a envolver entidades representativas de empregadores, bem como as instituições quase seculares de formação profissional (SENAC e SENAI) e outras que já estavam em processo de implantação do seu sistema de certificação. O MTE e o MEC propõem a certificação como instrumento de avaliação de competências individuais com o propósito de facilitar a continuação ou conclusão de estudos no ensino técnico, buscando associar e articular os dois sistemas de educação profissional no país.

Podemos observar o que levou os países, entre eles o Brasil, a se envolver no refinamento dos processos certificatórios de competências do trabalhador para o mercado: a revolução tecnológica, a ampliação das relações internacionais, o incremento do comércio entre países e regiões, o mundo atual baseado no conhecimento e na informação, mudanças relacionadas à organização da produção e do trabalho, forjando-se um novo paradigma político, econômico e social pelo processo da globalização.

2.3 - A CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Em linhas acima, retratamos como se instalaram e constituíram as concepções e pressupostos que se fazem presentes nos Sistemas de Certificação Profissional.

No Brasil, percebemos que os esforços se concentram, antes de tudo, em contribuir para a elaboração de uma política pública de formação profissional que promova a superação da dicotomia entre educação/certificação escolar e formação/certificação profissional; o reconhecimento social e o aproveitamento de conhecimentos, para fins tanto de continuidade de estudos e certificação escolar, quanto de inserção e progressão funcional no mundo do trabalho.

Tais esforços parecem se assentar no reconhecimento da existência da histórica dualidade de classes, em que a classe dos trabalhadores e seus filhos, necessitam trabalhar desde cedo e por isso, muitas vezes, são “expulsos” da escola. À classe dos que vivem da força de trabalho dos primeiros, fica o privilégio de poder dedicar-se aos estudos, por muito tempo, a fim de poder exercer o papel que a sociedade lhes têm reservado, ainda nesse século XXI, ou seja, o de dirigentes.

Dentre os estudiosos que partem desses princípios na defesa do direito à educação e do exercício do trabalho para a classe dos trabalhadores em condições dignas, situam-se Moraes e Lopes Neto (2005) que elencam pressupostos para sustentar a elaboração de uma política pública de formação profissional. São eles:

- cabe ao poder público, representado neste caso pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Emprego, garantir a definição e aplicação de normas e critérios públicos que conciliem as aspirações dos indivíduos e as necessidades coletivas;
- a concepção republicana de educação privilegia a formação do cidadão. A formação profissional deve estar integrada a este objetivo, formando o “cidadão produtor”, o que implica uma proposta de certificação capaz de superar a dualidade entre formação geral e formação profissional, e, portanto, a avaliação meramente técnica ou operacional do desempenho do trabalhador;
- a certificação representa o resultado natural da formação e sanciona o percurso escolar dos alunos;
- os diplomas profissionais têm dupla finalidade, isto é, eles devem permitir simultaneamente o prosseguimento nos estudos e o acesso ao mercado de trabalho.” (MORAES; LOPES NETO. 2005, p.11).

Para que essa proposta tenha o mínimo de chances, há necessidade da revisão de questões conceituais e enfrentamento de dificuldades de ordem prática tais como: acesso à formação e à certificação, a dissociação certificação e formação geral e formação profissional e entre certificação e Classificação Brasileira das Ocupações (CBO). (MORAES; LOPES NETO. 2005, p.12)

Essas são questões fundantes que precisam continuar na agenda das discussões de todos os setores envolvidos na formação e alocação de trabalhadores no sistema produtivo: MEC, MTE, Movimentos Sindicais, Movimentos Sociais, Universidades entre outros, para que o país possa garantir acesso, com qualidade, à preparação para o trabalho, ainda não universalizado desde o Ensino Básico e, a partir daí, promover uma educação que garanta uma formação integral do trabalhador, reconhecendo-o como pessoa humana possuidora de direito inalienável a escolher e conduzir sua vida profissional e o devido reconhecimento, num pleno exercício de cidadania.

A discussão sobre certificação para fins escolares e profissionais encontra legalidade nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei nº 9.394/96) e particularmente no Decreto nº 2.208/97, que alterou o ensino médio de nível técnico. Este foi definido como independente do ensino médio, facultado ao aluno a frequência aos cursos técnicos desse nível, concomitante ou após a conclusão do ensino médio. Como consequência, os cursos técnicos passaram a ser organizados em módulos, cada um deles dando direito a um certificado de qualificação profissional.

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação atrelou o direito ao certificado de formação profissional dos cursos técnicos à conclusão do ensino de nível médio.

Não obstante o Decreto 2.208/1997 no art. 3º inciso I prescrever a existência de uma educação profissional em nível básico “destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia”, a certificação com validade só existe a partir da 8ª série, conforme depreendemos da Resolução nº 4 de 04/12/1999 da Câmara de Educação Básica que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional, especificamente em seu art. 14, § 1º : “A escola responsável pela última certificação de determinado itinerário de formação técnica expedirá o correspondente diploma, observado o requisito de conclusão do ensino médio”. Concluímos, portanto, que a certificação educacional das áreas profissionais passou a existir apenas no ensino técnico pós-médio e no ensino superior.

Diante dessa regulamentação, constatamos que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE), não contemplaram mecanismos para reconhecer o conhecimento de jovens e adultos que não

concluíram o ensino fundamental e/ou apresentavam defasagem idade/escolaridade. Esses sujeitos são portadores de experiências de trabalho que precisam ser reconhecidas, seja para a continuidade de estudos, seja para a qualificação e requalificação profissional.

Os programas que integravam o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), hoje extinto, e os programas de Qualificação Profissional do MTE, no governo FHC, “não pressupunham a recuperação da escolaridade e nem pretendiam a oferta de cursos organizados como itinerários ocupacionais, em consonância com a nova CBO e validados por meio de certificados.” (MORAES; LOPES NETO, 2005, p.14.).

Essa configuração de tratamento dado à educação profissional e a ausência do reconhecimento dos direitos do trabalhador de ter formação e colocação no mundo do trabalho, corrobora a falta de uma política eficiente, sob a perspectiva do trabalhador para a educação e formação profissional.

Fidalgo afirma que:

no campo da Educação, o debate concentrou-se na perspectiva do reconhecimento de saberes e habilidades adquiridas ao longo da vida pelos trabalhadores para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos e inserção profissional, no campo das relações de trabalho, trata-se de criar processos certificadores que dinamizem as novas formas de gestão e de organização dos processos produtivos.” (FIDALGO, 2003:134, apud Moraes; Lopes Neto. 2005:14).

Já nos referimos, quando da definição e consolidação dos Sistemas de Certificação mundiais no item anterior desse trabalho, ao processo de constituição dos Sistemas de Certificação e de que forma a certificação passou a ser uma exigência do comércio internacional, ou seja, no momento em que o CINTERFOR/OIT, na década de 1980, realizou estudos sobre Certificação Ocupacional, a fim de delinear uma política para a América Latina e, em seguida, nos anos de 1990, passou a discutir o tema das Competências Laborais aliada à difusão das normas de qualidade como a série ISO 9.000 e ISO 14.000.

No Brasil, de acordo com a Lei nº 9.933/99, diversos órgãos fora do âmbito governamental praticam a atividade de certificação de produtos, de funções associadas a um determinado processo de trabalho ou certificação ocupacional. Dentre eles, o INMETRO, que por delegação do CONMETRO, atua como entidade credenciadora no campo da certificação de pessoal, anteriormente da competência do MEC, vinculando essa certificação à de produtos e processos. A mesma

legislação transferiu a elaboração das normas de certificação para um organismo privado, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), para a constituição de um Sistema Nacional de Certificação Baseado em Competências.

Os organismos certificadores credenciados pelo INMETRO, inclusive aqueles voltados para a certificação de profissionais do âmbito de produtos financeiros, trabalham com conceitos de Qualificação e Certificação voltados para a ótica do mercado. Para estes, Qualificação é:

demonstração de aptidão física, conhecimento, habilidade, treinamento e experiência, requeridos para executar adequadamente atividades estabelecidas” e Certificação como “procedimentos que conduzem ao testemunho escrito na qualificação do nível de competência de um indivíduo, em uma dada atividade do setor industrial. (conforme as normas ISO 9.712, EN 473, ABENDE NA-001). (LOPES NETO, 2003:139 apud. Moraes e Lopes Neto, 2005 p.17).

Na perspectiva que sustenta esse trabalho, entendemos qualificação como o conjunto dos saberes aliado ao saber da prática realmente empregado pelos trabalhadores. Ela remete ao individual, a sua especificidade, a originalidade de sua trajetória pessoal, a sua experiência, as suas capacidades e mesmo as suas potencialidades, articulados à realidade da sociedade.

Nos anos de 2000 a 2005, época em que se desenvolvia o Planfor, houve sérias ofensivas do empresariado brasileiro, segundo Moraes e Lopes Neto (2005) para criar um sistema de certificação que transferisse a responsabilidade do Estado para o setor privado e excluísse a participação negociada com a representação dos trabalhadores.

O MEC, entre os anos 2000 a 2002, enviou ao CNE vários documentos referenciais contendo mecanismos sobre certificação, todos corroborando a visão empresarial, que, no entanto, não se constituíram em medidas concretas.

O MTE, em parceria com a Organização Internacional do Trabalho - OIT, desenvolveu entre 1997 a 2001 o projeto intitulado Avanço Conceitual e Metodológico da Formação Profissional, do qual participaram os responsáveis por experiências de Certificação, sindicalistas, a Central Única dos Trabalhadores, Força Sindical e Central Geral dos Trabalhadores, gestores do Sistema S, especialistas e consultores nacionais e internacionais. No entanto, não houve negociações entre os atores, ou mantida qualquer relação com a elaboração da nova Classificação Brasileira das Ocupações (CBO), ou seja, não houve resultados em medidas concretas.

Concordamos com Moraes e Lopes Neto (2005), na afirmação de que uma política de certificação profissional expressa a correspondente concepção de educação e de formação profissional, que, por sua vez, informa a organização do ensino nacional e condiciona sua relação com o trabalho e a economia. Portanto, de acordo com o contexto institucional republicano no campo das políticas de educação e do trabalho, temos muito a fazer para a construção de um sistema nacional de certificação profissional que atenda ao conjunto das demandas sociais e não se restrinja a um único segmento social.

Kuenzer (2007), nos lembra que a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constitui-se historicamente a partir da categoria “dualidade estrutural” uma vez que há uma nítida demarcação de trajetória educacional para as elites e para os trabalhadores. Os cursos profissionalizantes, portanto, ainda são destinados àqueles que não têm muitas chances de seguir para a universidade.

A Educação Profissional de nível médio no Brasil hoje é regulada pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 após regulamentar o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 41 da LDB. O decreto traz princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional num esforço de alguns reformistas para vencer a clássica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, pleiteando a integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo.

Anteriormente a década de 1980, reinicia-se o debate sobre as relações entre trabalho e educação no Brasil sob a égide da Lei 5.692/1971 que definiu compulsoriamente a formação profissional como objetivo terminal e único para o ensino médio. A promulgação da lei 7.044/1982, com a finalidade de sanear os desastres provocados pela compulsoriedade da profissionalização no ensino médio, demandou nos estudiosos a necessidade de visualizar uma nova ótica para a análise da escola brasileira de 2º grau (atual ensino médio), pois tanto a sua clientela quanto as suas perspectivas estava sofrendo uma significativa mudança. Além disso, o momento histórico era de recente promulgação da nova Constituição (1988) e o debate a respeito de uma nova legislação sobre a educação, em pauta no Congresso Nacional.

Os debates direcionaram-se no sentido de aprofundar o entendimento sobre as complexas relações entre a formação integral (omnilateralidade), sobre a concepção de politecnica fundamentados em estudos de Marx e Gramsci sobre as

concepções de homem, sociedade e educação, num modelo social que divide o indivíduo entre o homem do trabalho e o homem da vida.

Segundo Frigotto (1995, p. 173), dois conjuntos de categorias formaram o eixo conceptual em torno do qual se pautaram as discussões para buscar organizar os processos educativos: A concepção de escola unitária e a de educação ou formação humana *omnilateral, politécnica ou tecnológica*

Nos debates e produções foram colocadas em xeque duas perspectivas para a formação e certificação dos trabalhadores: uma perspectiva de submissão aos interesses imediatos do mercado, realizando um ensino médio propedêutico e um ensino técnico de preparação instrumental para o trabalho e no ambiente de trabalho; a outra, uma perspectiva dialética, por meio de uma educação política das classes trabalhadoras, formação de um sujeito autônomo e de sua consciência crítica e emancipatória, através de uma educação,

que interesse aos trabalhadores e que se articule com um projeto contra-hegemônico, de socialismo, ancorada nos conceitos de politecnia e de escola unitária, categorias que sustentam uma formação que tem o homem, e não o mercado, como principal referência” conciliando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.” (ARAUJO, 2006, p.195)

A educação politécnica é entendida com bases na concepção marxista multilateral de educação em seu tríplice aspecto: educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica. Esta tem como fim último a onilateralidade do homem, engloba os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo produtivo e, simultaneamente, introduz o educando no manejo das ferramentas elementares das diversas profissões, ensino teórico e prático que eliminaria a antiga divisão do trabalho em manual e intelectual, condicionador da divisão da sociedade em classes, e, conseqüentemente, da divisão do homem.

O ensino politécnico, na concepção de Marx, “contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social.” (MACHADO, 1991: 126)

Marx e Engels conceberam as atividades de trabalho e de educação como integrantes de um único processo – trabalho como princípio educativo - uma vez aliada ao ensino e à ginástica “seriam atingidos três objetivos educacionais: a intensificação da produção social, a produção de homens plenamente desenvolvidos

e a obtenção de poderosos meios de transformação da sociedade capitalista.” (Machado, 1991: 89)

A respeito do conceito de politecnia é interessante resgatar que para Saviani (1989, p. 17),

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos.

O autor completa, dizendo que a formação politécnica propiciaria ao educando trabalhador

um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 1989, p. 17).

Markert (1996), analisando as produções de estudiosos como Acácia Kuenzer, Maria Laura Franco, Maria Ciavatta, Saviani da década de 1980, aponta como consenso entre eles, princípios de politecnia, bem como o seu fim último: o desenvolvimento da *omnilateralidade* nos indivíduos, na perspectiva de uma educação socialista, como desenvolvimento integral “completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação (MANACORDA, 1991: 79), e como princípios: “relação entre educação e trabalho, ligação entre educação intelectual e prática, integração entre educação geral e profissional, aproximação entre uma síntese de áreas especializadas e a introdução de uma escola unitária com dez anos de duração.” (MARKERT, 1996, p. 15).

A escola unitária, aos moldes de uma educação socialista, tem sua base no conceito de escola desinteressada defendida por Gramsci. Uma escola de ensino básico, assim entendida, terá por objetivo articular a formação profissional com a humanista, isto é, a profissionalização e a formação humana integral, união teoria e prática, o trabalho intelectual e o industrial (princípios da politecnia), práticas essas que constituirão a unidade do fato educativo.

Educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo

moderno” (SAVIANI, apud Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005 p. 42) é o ideário defendido por esses autores no que diz respeito às finalidades e objetivos da escola destinada aos jovens e jovens adultos, que compreende, principalmente, o ensino proposto e praticado nas escolas de Ensino Médio e nas escolas de formação profissional.

Esse ideal seria vivenciado na educação básica, em um tipo de ensino médio que garantisse a integralidade da educação básica, ou seja, que contemplasse o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais da formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões.

Nesse sentido, o sistema nacional de educação brasileira para o ensino médio e profissional ainda não contempla tais perspectivas de escola unitária e politécnica, uma vez que convivemos com a dualidade estrutural que historicamente permeia o ensino médio, permanecendo a fragmentação e o interesse de classe.

Essa constatação pode ser feita ao analisarmos a lei 7.044/1982 promulgada com a finalidade de sanear os efeitos desastrosos da profissionalização obrigatória prescrita pela lei 5.692/1971. Nela, se substituiu a expressão “preparação para o trabalho”, utilizado na lei 5.692/71, por “qualificação para o trabalho”, permitindo interpretações que variavam desde a profissionalização estrita até à profissionalização acadêmica. Regulamentou a extinção da obrigatoriedade da profissionalização, o que já ocorria na prática, voltou a descomprometer a escola da habilitação profissional e restabeleceu a dicotomia entre o saber teórico, ministrado nos cursos propedêuticos, e o saber prático ministrado nos cursos técnicos ressaltando novamente a indefinição e a dupla finalidade desse grau de ensino.

O Decreto 2.208/1997 regulamentou os arts. 39 a 42 da LDB 9.394/1996 que tratam do ensino médio e da educação profissional, estabeleceu novamente a separação entre o ensino médio e o técnico, reforçando a tradicional dualidade da educação de Nível Médio.

Em 2004 esse dispositivo legal foi revogado, substituído pelo Decreto nº. 5.154 com o propósito de restabelecer os princípios de uma educação profissional articulada com a educação básica.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98) são documentos reguladores ao decreto, nos quais observamos todo o ensino médio regido pelas mesmas diretrizes anteriores, sem

contemplar o ensino técnico como dimensão do ensino médio, ao lado de uma visão despolitizada da educação, um ensino não politécnico, defende uma formação através do conhecimento e da competência técnica, deixando de lado a educação política das classes trabalhadoras.

Essas mesmas formas e conteúdos mantiveram-se nos documentos das novas diretrizes curriculares exigidas após a promulgação do Decreto 5.154/2004 (substituto do Decreto 2.208), por serem consideradas em validade e eficácia, pois que regulamentam a LDB em vigência. Assim, seria necessária somente:

uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referentes a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto 2.208/97 e do vigente Decreto 5.154/2004. (BRASIL/CNE/CEB, Parecer Nº 39/2004 : 2-3)

Logo, verificamos que cai por terra o sonho de escola unitária e politécnica, sob a argumentação do CNE de que as Diretrizes regulamentam dispositivos da LDB relacionados à **articulação** entre o ensino médio e o ensino técnico (Decreto nº 5.154/2004, art. 4º), e o que temos hoje é somente um ensino justaposto.

O Estado brasileiro, nesse momento, ratifica sua inépcia para oferecer uma educação estatizada, pública, quando delega ao setor privado a possibilidade de ditar as regras da formação profissional e sua consequente certificação, a serviço do mercado e este sugere, organiza e promove a formação dos trabalhadores ignorando-lhes a dimensão humana ao defender os interesses do capital e da classe dominante. Logo, fica clara a preponderância da classe dominante impondo sua lógica às exigências de uma educação para contribuir com a política em vigor.

Verificamos ser esse aspecto um dos maiores desafios a ser enfrentados à superação da dualidade estrutural do ensino brasileiro. Entendemos que a educação de ensino médio profissional assumida em sua totalidade pelo Estado, constituirá um dos fatores que pode fortalecer a instauração de uma escola unitária e “envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas”. (GRAMSCI, 1985:121).

O ensino médio integrado à educação profissional constituiria, ainda assim, uma solução transitória já que a extrema desigualdade socioeconômica obriga à inserção no mundo do trabalho grande número dos filhos da classe trabalhadora antes de 18 anos, visando complementação de renda familiar ou a própria auto-sustentação. Essa realidade contradiz o que pensa Gramsci (1985): os jovens só devem ser inseridos na atividade social, após tê-los levado a um certo grau de

maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa, formadas na escola de princípio unitário.

É fundamental que se lute para que os jovens das classes populares não sejam excluídos do ensino médio na faixa etária própria ou regular; que lhes seja dada uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental como tem sido historicamente. Precisa-se formar cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela se inserirem e atuarem de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.

De antemão, podemos afirmar que a Escola de Aplicação, no desenvolvimento de suas atividades de ensino, está desalinhada com as novas demandas por qualificação profissional, perspectivas geradas pelo atual sistema produtivo, que reclama uma mão-de-obra qualificada para atender à organização e produção flexíveis. A relação unívoca entre educação/qualificação profissional (leia-se trabalho e emprego), exigida pelo sistema público educacional por meio da legislação pertinente, particularmente a ser desenvolvida no ensino médio, traz desafios e problemas a serem enfrentados no âmbito da educação em geral e em particular da profissional. Esse contexto político não constitui preocupação na realidade da EA.

No entanto, contraditoriamente, tem tido papel importante na qualificação de trabalhadores da região amazônica, na medida em que forma e certifica a elevação de escolaridade dos mesmos, aliada a uma (re)qualificação profissional, condição indispensável para construção de cidadania.

3 SISTEMAS NACIONAIS DE CERTIFICAÇÃO

3.1 - CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS QUE SUSTENTAM A CERTIFICAÇÃO

Os estudos que mais nos interessam nesse momento de aproximação com o objeto de investigação, em prosseguimento ao que vimos estudando no final do capítulo anterior, refere-se, inicialmente, à compreensão dos princípios e concepções sobre certificação e sua relação com o conceito de qualificação profissional. Interessa-nos, ainda, conhecer como se institucionalizam os sistemas de certificação, em particular, o francês. Em seguida, traçar um panorama crítico das ações empreendidas para a institucionalidade de um sistema nacional brasileiro, seus progressos e entraves.

O debate sobre certificação se intensificou nos anos de 1990 entre os países da União Europeia (EU) gerado, entre outros motivos, pela necessidade de reconhecimento dos diplomas dos trabalhadores que começaram a transitar entre os diversos países que a compõe, tendo como fundo o fenômeno da globalização da economia. Esse fenômeno assenta-se, entre outros fatores, no esgotamento do modelo de produção taylorista-fordista e do Estado de Bem-Estar social e no surgimento do paradigma produtivo da produção flexível, aspectos já estudados no capítulo anterior.

Nesse cenário, o projeto intitulado Identificação, Avaliação e Reconhecimento de Competências Não-Formalizadas, realizado pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) em 1997, em 14 países da Europa, foi uma das possibilidades de minimizar aquelas necessidades. Apontou para a perspectiva da integração à formação profissional de outras aprendizagens, outros tipos de formação e conhecimentos, diversos daqueles gerados no interior do sistema escolar, por meio de reconhecimento e legitimação desses outros saberes. (MANFREDI, 2005, p.11)

A partir de então, todos os debates centraram-se sobre a tarefa de desenvolver metodologias e sistemas que permitissem identificar, avaliar e reconhecer os conhecimentos, as aptidões e habilidades construídos fora das instituições formais de ensino, ou seja, sobre a aprendizagem informal, aquela efetivada nos vários contextos e situações vivenciadas durante os diferentes estágios e etapas da vida.

No decurso do tempo, cada país construiu suas experiências de sistemas em tempos e contextos próprios. No entanto, o que há de comum entre eles é o desafio atual decorrente da reformulação dos sistemas formais de ensino, em especial da formação profissional e do crescente interesse pela formação continuada e permanente como mecanismo de inclusão.

Alguns projetos de certificação europeia, embora de concepções, experiências e institucionalidades diferentes, buscam também facilitar o retorno ao sistema escolar e/ou legitimar as aprendizagens feitas em diferentes espaços da vida social, para além das instituições formais de ensino e dos períodos convencionalmente estabelecidos como adequados à escolarização.

Segundo Manfredi (2005), quatro concepções de certificação foram detectadas entre as várias experiências europeias:

a) **Certificação entendida como equiparação aos diplomas oficiais.** Essa certificação atesta a equivalência das competências e saberes do cidadão trabalhador àquelas obtidas por meio de um percurso escolar, através de exames de um determinado curso sem tê-lo frequentado. Esta concepção está presente nos sistemas da Alemanha e da Noruega.

b) **Certificação como prova de competência profissional.** Atesta que o indivíduo possui as competências necessárias para desenvolver com qualidade determinada profissão. Possui período de validade preestabelecido e precisa ser renovado, maneira que o trabalhador tem de demonstrar que está se atualizando e acompanhando as mudanças na área profissional certificada.

c) **Comprovação de escolaridade.** Dá-se pelo processo de identificação, avaliação e validação de competências, saberes, conhecimentos estruturados, aptidões, construídos ao longo das experiências de vida e de trabalho. Os certificados correspondem ao 1º, 2º ou 3º ciclos do ensino básico, (escolarização mínima e obrigatória).

d) **Certificação como validação de experiências.** Certifica o repertório de conhecimentos, aptidões, habilidades e destrezas adquiridas nas experiências de vida e trabalho, pela via escolar ou não, dos adultos com mais de três anos de experiência de trabalho. Essa concepção pertence ao modelo francês e denomina-se Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

Cabe aqui refletir sob que concepções e princípios se assentariam uma certificação democrática e inclusiva sob a ótica dos trabalhadores. Parece-nos que esse modelo envolveria

possibilidade de ingresso e progressão no mercado de trabalho, possibilidade de reingresso, permanência no sistema escolar e de formação profissional além da participação consciente e ativa dos trabalhadores nas negociações empresariais, visando à construção transparente de critérios de classificação e progresso nas carreiras profissionais, associados a programas e percursos de formação profissional. (MANFREDI, 2005, p. 15)

Feita a opção por qualquer das concepções e princípios que constituem o arcabouço de um sistema de certificação, este deve definir o quê, quem, como, para quê e para quem certificar. Esses aspectos se definem através da montagem de um sistema de normas e definições legais que estabeleça quais autoridades estabelecerão as normas gerais de funcionamento do sistema, quantas e quais são as agências certificadoras, quem define as metodologias e procedimentos de certificação e que mecanismos de supervisão e avaliação serão adotados em relação às agências credenciadas. (MANFREDI, 2005, p.15)

3.2 – CONCEPÇÕES DE QUALIFICAÇÃO E DESEMPENHO PROFISSIONAL NOS MODELOS DE CERTIFICAÇÃO

Os pressupostos teórico-metodológicos que constituem as matrizes de modelos de certificação existentes são escassos na literatura pertinente.

Diante dessa constatação, Manfredi (2005) opta pela identificação seguida de reflexão sobre que concepções de qualificação e desempenho profissional constituem matrizes para sustentar diferentes modelos e projetos de certificação. De nossa parte, optamos por esse caminho para entender como essas categorias se manifestam na institucionalidade dos sistemas de certificação profissional, sobretudo nas propostas de constituição de Sistemas de Certificação Profissional Brasileira.

A primeira conclusão é a de que existem diferentes abordagens sobre qualificação profissional e, consoante a escolha feita, teremos diferentes concepções de certificação, portanto, diversos percursos, procedimentos e instrumentos metodológicos, porque há um nexo de congruência entre esses aspectos os quais estão acoplados aos sistemas de certificação.

Os estudos sobre a qualificação profissional como categoria teórica, só tiveram ênfase entre os educadores brasileiros a partir de 1990, quando se discutia os rumos que a educação brasileira deveria tomar a partir das mudanças que ocorreram no campo do trabalho (1970), aspectos já amplamente discutidos neste texto. Foi a época dos debates gerados pela vigência do Decreto 2.208/97 que regulamentou o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Manfredi (1998) assinala que expressões de cunho polissêmico, tais como: qualificação, competência e formação profissional, são empregadas muitas vezes como equivalentes e sinônimas nos discursos e documentos dos diversos atores e instituições sociais que têm interesse nos processos da relação trabalho humano e formação profissional; aparecem, por vezes, como sendo unívocas, politicamente neutras e consensuais. (MANFREDI, 1998:14)

A variedade de interesses convergentes dá às palavras **qualificação** e **competência** esse cunho polissêmico, além de emprestar-lhes uma feição de conceitos novos e atuais, mas a autora prefere considerá-las como reatualizações que expressam sentidos e intenções diferentes. Desaulniers assinala que essas são “noções construídas a partir de uma dada realidade social e, portanto, mesmo tendo aspectos em comum, apresentam as suas especificidades.” (DESAULNIERS, 1993, p. 95)

A noção de qualificação profissional está associada ao repertório das Ciências Sociais, situa-se no campo da Sociologia do Trabalho; a noção de competência tem origem no campo econômico, no entanto, está ancorada historicamente nos conceitos de capacidades e habilidades, construtos das Ciências Humanas como a Psicologia, Educação e a Linguística.

Sendo a noção de qualificação polissêmica, pode ser assumida em várias acepções e, para efeito de pesquisas, sob ângulos e enfoques distintos. Nesses discursos, esses conceitos também aparecem como novos, no entanto, por entender que se constituem em reatualizações, são estudados pela autora em uma perspectiva histórico-crítica, com a intenção de demarcar as diferenças conceituais existentes entre elas, nas diversas abordagens, tanto no âmbito teórico como político em que expressam sentidos e intenções diversas. Há, portanto:

uma disputa histórica também no campo da fixação de sentidos que nos remete à necessidade de compreendê-los, para que possamos visualizar limites, possibilidades, demarcar diferenças e peculiaridades entre

diferentes projetos sociais e de educação disputados pelas diversas forças sociais.(MANFREDI, 1998, p.14-15)

As diferentes concepções sobre qualificação serão estudadas em dois ângulos com base nos estudos de Manfredi (1998): 1º- concepções de qualificação ancoradas em enfoques macroeconômicos – que privilegiam dimensões relativas ao desenvolvimento econômico, crescimento e diversificação do mercado formal de trabalho – e suas relações com os sistemas de educação escolar; 2º- noções de qualificação voltadas para a produção e a organização do trabalho. Há ainda, modernamente, uma terceira vertente da Sociologia do Trabalho francesa chamada Real ou Operacional que estuda e define qualificação a partir da investigação de situações concretas de trabalho.

A primeira concepção que procuramos entender tem sua raiz referendada nos princípios da Teoria do Capital Humano¹¹, cujos expoentes são Theodore Schultz e Frederick Harbison. A referida teoria se assenta na importância da instrução e no progresso do conhecimento como ingredientes fundamentais para a formação de recursos humanos e uma melhor capacitação dos trabalhadores que aumentaria a produtividade, potencializando a capacidade de trabalho e de produção. Assim, resolver-se-ia o problema da escassez de trabalhadores possuidores de habilidades-chave para atuarem nos setores em processo de modernização decorridos nos anos 1950 e 60 do século passado, representada pelo modelo industrial capitalista como modo de produção, consumo, estilo de vida.

¹¹ Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c teoria %20do capital humano.htm.

Para Harbison (apud MANFREDI, 1998, p.5), formação de capital humano significa “o processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país”.

Numa segunda perspectiva, mais atual, se destaca a elaboração de estratégias individuais, nas quais cada trabalhador aplicaria um cálculo de custo-benefício no que diz respeito à constituição do seu “capital pessoal”, avaliando o retorno ou compensação pelo mercado, no futuro, que obteria com base no investimento e no esforço utilizado na própria formação profissional. (CATTANI, 2002)

Frigotto (1995), defende e reitera a tese de que a qualificação profissional no cenário contemporâneo seria uma reedição da teoria do capital humano.

Ao assumirem essa concepção de qualificação, alguns países investem maciçamente recursos orçamentários para a qualificação e reconversão da força de trabalho¹² e traçam políticas educacionais que têm como finalidade capacitar os indivíduos para lidarem com os novos parâmetros tecnológicos e prepará-los para o mercado de trabalho.

A **noção de qualificação formal** - assim como a anterior, tida como sinônimo de preparação de capital humano - se desenvolve no plano da correlação entre criação e desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e as necessidades econômicas e sociais do sistema ocupacional. De acordo com a demanda de determinadas áreas ou setor profissional, planejava-se obter um número correlato de diplomados. Essa noção, a partir das décadas de 1960/1970, foi utilizada como índice de desenvolvimento socioeconômico, abrangendo as taxas médias de escolarização da população e a progressiva extensão do tempo médio de permanência na escola. As Agências Internacionais de Desenvolvimento determinaram que nos países de 3º mundo, esses índices fossem utilizados para avaliar e replanejar suas políticas educacionais.

A concepção formal de qualificação, segundo alguns autores, gerou nos anos 1960/1970, o fenômeno conhecido como supereducação ou superqualificação que,

¹² Reconversão Profissional - Processo de transformação no perfil de qualificação mediante formação profissional básica ou específica pela qual passam os trabalhadores. A demanda pela reconversão pode ser de iniciativa do próprio trabalhador ou do empregador. No 1º caso, o trabalhador, por vários motivos, rearticula seu projeto profissional para redirecionar sua trajetória de trabalho. No 2º caso, conta o interesse do empregador em melhorar o desempenho de seus empregados ou em razão de mudanças tecnológicas e organizacionais sofridas pela empresa. (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2000)

na atualidade, referenda as políticas neoliberais de educação, baseadas na visão de Estado Mínimo. A supereducação se caracteriza como:

o efeito da confiança popular nas virtudes da educação, das políticas oficiais de igualdade de oportunidades e de luta entre os grupos de 'status' através das credenciais outorgadas pelo sistema escolar, leva as pessoas a receberem mais educação, em média, do que realmente necessária no emprego". (ENGUITA 1991, p.250 citado por MANFREDI, 1998, p.5)

Na visão de Manfredi (1988), essa afirmação de Enguita respalda as políticas neoliberais de educação baseadas na visão de Estado Mínimo.

A concepção de **qualificação taylorista/fordista** voltada para a produção e organização do trabalho existe há mais de quatro décadas, apesar de ter entrado em crise com a reorganização do sistema capitalista e de novas formas de organização do trabalho a partir dos anos 1990. Toma como parâmetro a produção e a organização do trabalho, se atrela, portanto, ao posto de trabalho distanciando-se do conceito de qualificação como conjunto de atributos inerentes ao trabalhador. A qualificação taylorista/fordista pode ser entendida como um bem conquistado de forma privada, constituída por um conjunto de conhecimentos técnicos-científicos, habilidades, conhecimentos e experiências adquiridas numa trajetória escolar e de trabalho, encarada numa ótica processual, individualizada, sem nenhuma conotação ou condicionamento sociocultural.

Dessa forma, a formação para o trabalho expressa-se como 'treinamento básico, conhecimento ou formação escolar necessários para o exercício da função...' (KUENZER, 1985, p. 114 apud MANFREDI, 1998, p. 6). O que importa é garantir que os trabalhadores se preparem exclusivamente para desempenhar tarefas/funções operacionais, sem a preocupação de uma formação mais teórica e abrangente.

Essa concepção também gerou a crença político-ideológica do poder da educação escolar, a qual promoveria o acesso e a manutenção às posições qualificadas no mercado formal de trabalho, isto é, o vínculo entre essa noção de qualificação profissional e a promessa do pleno emprego como lógica que estruturava as políticas públicas de formação profissional.

A concepção de **qualificação social do trabalho e do trabalhador** é tema de preocupação dos teóricos e gestores do capital, assim como dos críticos do capitalismo desde Marx até seus seguidores contemporâneos; esses concebem a

noção de qualificação tomando o trabalho como eixo articulador das noções de qualificação/desqualificação. (MANFREDI, 2005, p.21)

Segundo esses teóricos, no processo de organização capitalista do trabalho, a qualificação possui duas conotações dialeticamente opostas, mas interdependentes e complementares: um polo de negatividade e um de positividade. Dentre os aspectos que justificam a negatividade estariam: a) a produção de um trabalho alienado, fragmentado e desqualificante, resultado da divisão conceptual entre trabalho manual e trabalho intelectual ou divisão entre concepção e execução imanente ao processo de trabalho capitalista; b) o controle hierárquico e a disciplina que tem a ver com a alocação de tarefas, a velocidade e a intensificação da produção e aplicação de penalidades à má qualidade do trabalho e seus resultados. c) a fragmentação/desqualificação é inerente ao processo de trabalho capitalista porque para o capital as funções de trabalho são rotinas calculáveis, padronizáveis, uma vez que este deve ser executado à velocidade máxima por mão-de-obra barata e facilmente substituível.

Na dimensão da positividade, todos os argumentos se sustentam no eixo da natureza do trabalho como atividade humana e social que envolve simultaneamente reprodução e apropriação transformadora, sendo portanto o trabalho uma atividade de humanização na concepção marxiana, pois é através do trabalho que o homem:

transforma a ordem natural em ordem social, cria e desenvolve a estrutura e as funções de seu psiquismo, relaciona-se com outras pessoas, comunica-se, descobre, enfim, produz sua própria consciência e todo o conjunto de saberes que lhe possibilitarão viver em sociedade, transformar-se e transformá-la". (MANFREDI, 1998, p.9)

Ainda se argumenta como positividade, o fato do trabalho se constituir numa relação dialética entre sujeito/objeto, o que abre a possibilidade daquele extrapolar a dimensão de repetição/reprodução. O trabalho, como prática social, permite que os homens, como sujeitos no e do trabalho, tenham a possibilidade de se apropriarem crítica e construtivamente do conteúdo e do contexto de realização do próprio trabalho, e organizados, imporem resistências, realizarem transgressões aos padrões instituídos e negociarem a seu favor, condições, normas de trabalho, espaços e mecanismos que lhes garantam maiores direitos inclusive de se qualificar, apesar das condições alienantes do trabalho sob o controle do capital.

Arruda (2000, p.19), como réplica ao argumento de positividade, afirma que somente um pequeno grupo de trabalhadores possui as condições ideais - oriundas

de esforço individual - para negociar seus conhecimentos de forma autônoma e para desenvolver uma carreira, uma vez que a nova conformação do mundo do trabalho inibe a capacidade de atuação coletiva e fragmenta os interesses dos trabalhadores; esse pequeno grupo é formado daqueles que respondem ao redimensionamento das qualificações ocorridas no interior dos processos de trabalho que passaram a privilegiar as atividades simbólicas e de abstração em prejuízo das atividades concretas e passíveis de codificação. Esse deslocamento provoca a desqualificação de parte da força de trabalho que não consegue recolocação em outros segmentos da economia; dessa realidade surge a necessidade da reconversão e qualificação profissional por meio da educação continuada.

O estudo desenvolvido até o presente momento nos permite dizer que, para alguns, a qualificação é tida como preparação para o mercado, que envolve um processo de formação profissional construído por meio de um percurso escolar e de uma experiência que prepara os trabalhadores para o ingresso e permanência no mercado formal de trabalho; para outros, a qualificação é entendida como um processo dialético de qualificação/desqualificação intrínseca à organização capitalista do trabalho, resultado do processo de relação social tensa entre capital e trabalho na correlação de forças entre ambos.

Nesse campo, podemos entender que desqualificação não pode ser entendida sob o ângulo de sentido positivo ou negativo, pois a sua qualificação anterior se construiu sob bases qualificantes e se incorporou à produção, tendo o capital se apropriado dela, portanto, não se pode falar em perda de saberes teóricos e de saber-fazer, mas sobretudo no sentido de valorizar e reconhecer sua existência social.

Arvorando-nos a expressar a idéia que formamos sobre qualificação, sem a pretensão de explicá-la, diríamos que qualificação, bem como o que podemos entender como trabalhador qualificado, carregaria consigo a condição implícita de transformação, ou seja, variaria no tempo e no espaço conforme as condições sociais, econômicas, políticas e culturais dos países ou regiões de capitalismo avançado ou não, em função das demandas sobre a qualidade do trabalho necessário a uma determinada sociedade de acordo com seus parâmetros políticos, morais, culturais, etc.

3.3 - A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMO RESSIGNIFICAÇÃO/REATUALIZAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO

O novo processo de estruturação produtiva pressupunha o rompimento com o paradigma anterior de qualificação tecnicista, o qual privilegiava a especialização e um determinado modelo comportamental exigido ao trabalhador. Aliado às transformações técnico-organizacionais exige a ressignificação das noções de trabalho, qualificação e formação profissional no atual processo de globalização da economia capitalista mundial.

A concepção de qualificação tecnicista foi sendo substituída pela noção de competência em mais um momento de crise do capitalismo e aumento do desemprego pela falta de postos de trabalho. A concepção de qualificação remete ao posto de trabalho, ao salário, às tarefas; a de competência, à subjetividade, à multifuncionalidade, à imprecisão. Hirata (2002), destaca que na noção de competência está ausente a perspectiva de relação social, associando a qualificação ao sujeito e a sua subjetividade, deslocando para o âmbito privado uma relação que no modelo fordista e na lógica do pacto social era essencialmente uma relação social.

A noção de competência já era estudada no campo das ciências da cognição e da lingüística desde os anos 1970 e passa a ser incorporada nos discursos dos empresários, dos técnicos dos órgãos públicos da área do trabalho e por alguns cientistas sociais de forma generalizada, indistintamente nos campos educacionais e do trabalho como se tivesse conotação universal.

Trazemos para esse texto alguns conceitos de competência seguidos de uma análise crítica. Para Desaulniers, competência é definida como a capacidade para resolver um problema em uma situação dada; logo, “trabalhador competente é aquele que sabe utilizar todos os seus conhecimentos – obtidos através de vários meios e recursos – nas mais diversas situações em seus postos de trabalho”. (DEULSANIERS, 1993, p.100). Assim entendida, corrobora-se a noção de que competência tem seu foco no indivíduo e na sua capacidade de realizar as tarefas a ele confiadas, apresentando-se desvinculada da formação profissional.

Para Stroobants, competência “representa a valorização da experiência profissional do *savoir-faire* oriundo da vivência pessoal, da experiência no trabalho e

das atitudes comportamentais em contraposição ao saber adquirido na escola.” (STROOBANTS, apud ARRUDA, 2000, p.24).

Segundo Isambert-Jamati, Stroobants e Tanguy, apud Arruda (2000), avaliar as capacidades de comunicação, comprometimento, autonomia, responsabilidade, inovação, mobilidade, flexibilidade nesse modelo de competência, torna-se um desafio, uma vez que a avaliação e progressão do indivíduo estão relacionadas à avaliação e recompensa de seu desempenho individual e não ao cargo ou posto de trabalho. Tanguy diz mesmo ser impossível “se desenvolver um subsistema de avaliação capaz de identificar todas as nuances e multiplicidades que envolvem as novas qualificações para o trabalho.” (TANGUY, apud ARRUDA, 2000, p. 24).

A autora mostra que a opção pelo modelo de competências para a avaliação de desempenho é intencional por parte do sistema econômico capitalista; tal lógica provoca a desigualdade, pois tenta estabelecer um comportamento homogêneo para a subjetividade em uma situação no ambiente de trabalho; não são consideradas as diferenças de formação dos indivíduos, suas oportunidades, experiências e outras situações; também é grave o fato de que, até o momento, não se desenvolveram modelos pedagógicos que possibilitem ao trabalhador a qualificação a esse novo padrão de identidade, de reconhecimento e valorização do trabalho, para tanto são necessários pesados investimentos em qualificação e reconversão profissional. Inserir-se e manter-se competitivamente no mundo do trabalho, requer do trabalhador investimento em educação continuada e o aprimoramento de qualificações tácitas como fatores determinantes para tais objetivos.

Nessa configuração, a educação continuada e a reconversão profissional são atribuídas a um esforço individual do trabalhador, desconhecendo-se que a qualificação é um processo histórico e fatores como capacidade cognitiva e realidade sócio-econômica do indivíduo concorrem para a construção de sua qualificação. Esta é resultado de um processo de interatividade, dependente do acesso a informações e processos que constituem a formação desejada que não deve depender da história de vida e de relações materiais do trabalhador.

Diante das tendências que configuram o mundo produtivo a partir das décadas de 1980, Ramos (2001, p. 38), relata que essa nova realidade suscita, no campo acadêmico, amplos debates sobre a desqualificação, desespecialização e precarização do trabalho nas organizações capitalistas; no campo sócio-empírico, o questionamento se dá sobre a adequação e a suficiência do conceito de qualificação

como estruturante das relações de produção e dos códigos de acesso e permanência no mercado de trabalho; no campo teórico-filosófico as discussões centram-se na subjetividade dos trabalhadores. Podemos perceber que o debate permanece indefinido. E nesse contexto de indefinições “recupera-se o debate sobre a qualificação como relação social, ao mesmo tempo que se testemunha a emergência da noção de competência.” (Ramos, 2001, p. 39)

Ramos (2001, p. 40), sustenta a existência de um deslocamento conceitual considerando a qualificação como um conceito central na relação trabalho-educação, conceito polissêmico que ordenou historicamente as relações de trabalho e educativas frente à materialidade do mundo produtivo, de significados historicamente em disputa. Essa centralidade hoje é ocupada pela noção de competência e não mais pelo conceito de qualificação, apesar desse não estar superado nem substituído.

A respeito da dimensão relação social presente no conceito de qualificação discutida por vários estudiosos, Hirata (1994), chama atenção para a multidimensionalidade do mesmo, pois envolve, de um lado, a qualificação do emprego, entendida como conjunto de exigências definidas a partir do posto de trabalho, e, simultaneamente, a qualificação do trabalhador compreendida como conjunto de atributos incorporados a este de forma ampla porque inclui as qualificações sociais ou tácitas; de outro lado, o conceito açambarca a qualificação como relação social, historicamente redefinida e conflituosa entre capital e trabalho muitas vezes mediada pelo Estado; esta dimensão expressa a força de trabalho como mercadoria, onde se definem o valor de uso e o de troca da mercadoria força de trabalho. Diversamente, a noção de competência, como já ressaltamos, é marcada política e ideologicamente por sua origem no discurso empresarial, da qual está ausente a ideia de relação social, ideia central no conceito de qualificação segundo estudiosos como Deulsaniers, para a qual

competência designa saber ser, mais do que saber fazer” e implica dizer que o trabalhador competente é aquele que sabe utilizar todos os seus conhecimentos – obtidos através de vários meios e recursos – nas mais diversas situações encontradas em seu posto de trabalho” (DEULSANIERS, 1993, p. 100, apud FERRETI, 1997, p. 258.)

Ferreti (1997), tece considerações acerca do deslocamento da importância atribuída à qualificação formal e ao saber técnico, elementos centrais que definem a identidade do trabalhador, do seu lugar social e do seu salário para uma outra

perspectiva resumida na expressão “saber ser”, entendida como “colocar-se por inteiro, mobilizar-se completamente em direção a um fim, neste caso, a valorização do capital.”(1997, p. 258). Além disso, o autor lembra que Tanguy e Ropé afirmam ser a “competência inseparável da ação e os conhecimentos teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que a ação sugere.” (FERRETI, 1997, p. 258)

Assim entendido, para Ferreti, a noção de competência

representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização. (FERRETI, 1997, p. 258)

Também para Manfredi (1998), a noção de competência constitui uma reatualização da noção tecnicista de qualificação, pois não rompe em definitivo com o modelo anterior. As diferenças ficam por conta de distinções de ordem qualitativa; a noção tecnicista do modelo de qualificação é mais restrita e limitada do ponto de vista técnico-científico, enquanto que a segunda noção, a de competência, é mais abrangente, até mesmo multidimensional porque incorpora à perspectiva técnico-operacional, dimensões de ordem subjetiva, de ordem psicossocial e cultural, no entanto, ambas definem a qualificação a partir da visão de um modelo de organização capitalista de trabalho.

A autora destaca que no Brasil diferentes estudos sobre o tema registram a combinação e a sobrevivência de várias estratégias de qualificação e requalificação do trabalho, consideradas as diferenças regionais e inter e/ou intra-setores da economia, ao lado de um novo perfil de qualificação da força de trabalho que prioriza algumas exigências para a institucionalização de um sistema de qualificação quais sejam: “a posse de escolaridade básica, de capacidade de adaptação a novas situações, de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas”. (MANFREDI,1998). São necessárias as capacidades de abstração e de seleção, trato e interpretação de informações, atitude de abertura para novas aprendizagens e criatividade para o enfrentamento de imprevistos, além da capacidade de comunicação grupal. (MACHADO, 1996, apud MANFREDI, 1998, p. 12).

Frigotto (1995), ao qualificar as bases histórico-sociais em que se fundamentam as novas exigências educativas para a qualificação do trabalhador,

insiste em que estas se configuram como um *rejuvenescimento* da teoria do capital humano.

3. 4 - MATRIZES E MODELOS DE PROJETOS DE CERTIFICAÇÃO

Após os necessários estudos e reflexões acerca dos conceitos de qualificação e noções de competência, objeto de certificação profissional, retomamos os estudos sobre os diferentes percursos metodológicos e operacionais que constituem as matrizes dos modelos e projetos de certificação profissional ou ocupacional.

Segundo Manfredi (2005, p.33), para a construção de sistemas de certificação que incorporem as noções de qualificação aos processos de construção das competências e desempenho profissional, quatro principais orientações teóricas merecem ser consideradas:

a) **Concepção derivada do modelo *job/skills*** – esta concepção está atrelada ao processo de organização do trabalho (tarefas, cargos, funções). O perfil profissional desejado a ser qualificado inclui conhecimentos, habilidades, procedimentos técnicos, atitudes, domínio de instrumentos, entre outras competências que geram uma qualificação adstrita ao posto de trabalho previstas nas normas e procedimentos padronizados pela empresa, logo, não constitui conjunto de atributos inerentes ao trabalhador. Nas práticas de avaliação e certificação são privilegiados métodos diretos e procedimentos quantitativos.

b) **Concepção de qualificação orientada pelo modelo de competências** – a qualificação é atribuída a um conjunto de atributos de natureza psicossocial, por conseguinte, se inclina para centrar no sujeito que trabalha, no trabalhador, o qual deve possuir atributos prescritos pelo modelo, construídos por meio de aquisição pessoal em cursos, treinamentos ou em experiência profissional independente do posto de trabalho, dos contextos organizativos e socioculturais. Nessa linha, as potencialidades são transferidas para qualquer situação ou contexto de trabalho materializando-se em capacidades de agir, intervir e decidir em situações imprevistas e imprevisíveis. A aplicação dessas capacidades pelo trabalhador se organiza em três competências: I) o **‘saber fazer’** (*savoir faire*) que inclui dimensões práticas, técnicas e científicas, conquistadas em cursos, treinamentos e/ou experiência profissional; II) **‘o saber ser’** engloba traços de personalidade e caráter que orientam o comportamento nas relações de trabalho como: comunicação,

disponibilidade para inovação e mudanças, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade; III) ‘o **saber agir**’ exige capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de resolver problemas e realizar trabalhos diversificados, ligadas à exigência de intervenção do trabalhador diante de eventos.

c) **Concepção na perspectiva interacionista** – para essa concepção a qualificação profissional é reconhecida no trabalhador mediante resposta a solicitações do contexto de trabalho e a posse de um conjunto de conhecimentos, representações, expectativas e ideias sobre si mesmo desenvolvidas nas interações dos contextos organizacionais.

d) **Concepção na perspectiva socioconstrutivista** – a competência profissional se configura numa ordem psicocomportamental e sociocultural, resultante de itinerários e percursos em que os trabalhadores constroem e desenvolvem sua capacidade de trabalho a partir do modelo interacionista ampliada para contextos socioculturais. É entendida como “um processo de construção/reconstrução contínuo de aquisição de saberes, representações e procedimentos necessários para fazer frente às situações e condições de trabalho, em geral suscetíveis de modificação ao longo do tempo.” (MANFREDI, 2005, p.36). Esta concepção não reduz qualificação ao domínio de habilidades e competências, nem ao domínio de conhecimentos técnicos-científicos particulares, muito menos a modelos e processos de reestruturação, gestão, qualidade total organizacionais das empresas.

Procedendo a uma análise comparativa entre as quatro principais concepções que orientam modelos de certificação de trabalhadores, Manfredi (2005) relembra que diferentes concepções de qualificação levam a construção de diferentes projetos de certificação, mais abertos ou mais fechados, que por sua vez elegem procedimentos e instrumentos metodológicos diversos.

Assim, a concepção derivada do modelo *job/skills* e a orientada para o modelo de competências geram projetos certificatórios mais fechados, porque partem de normas e procedimentos pré-definidos pelo perfil profissional de referência. A certificação converte-se em atividade de comprovação e controle, a fim de verificar se o trabalhador possui ou não as competências (comportamentos, habilidades, destrezas) e sua intensidade, medidas por procedimentos e técnicas próprios, exigidas pelo mercado e pelas necessidades da empresa.

A perspectiva interacionista e a socioconstrutivista geram modelos mais abertos de certificação. Estes não estão desenhados consoante avaliação comparativa do perfil, capacidades e desempenho sob medida de modelos externos, pré-determinados para qualificação. Antes, tratam de apreender o percurso de construção e reconstrução da trajetória profissional em sua historicidade, a partir da multiplicidade de contextos, permitindo ao trabalhador resgatar para si a importância de suas experiências, acúmulos e lacunas; a certificação passa a ser considerada um momento no decurso do processo de qualificação permanente. Conseqüentemente, o trabalhador pode redefinir seu percurso profissional, buscar outras oportunidades de formação/escolarização visando à obtenção ou mudança de emprego ou trabalho. Esses modelos mais abertos tendem a selecionar procedimentos, técnicas e instrumentos que permitem explorar a história da experiência e vivências de trabalho, privilegiando a ótica dos sujeitos que trabalham.

3.4.1 - A Certificação Profissional Francesa

A França, entre os países que se agrupam na Comunidade Europeia, foi pioneira no interesse pelo tema da certificação profissional e na institucionalidade de um projeto que desenvolveria metodologias e sistemas que permitissem identificar, avaliar e reconhecer os conhecimentos, aptidões, habilidades adquiridas num processo de aprendizagem informal dos trabalhadores. Inicia suas experiências por meio da Lei do Balanço de Competências de 1985 e, em seguida, prossegue com a Lei de 1992 sobre a Validação das Competências Adquiridas através da Experiência de Trabalho e da Lei de 2002, Validação das Aquisições da Experiência (VAE), já referida nesse texto. (MANFREDI, 2005:17)

O Balanço de Competências, de iniciativa das empresas ou do próprio trabalhador, se organiza em três fases: primeiramente se define a motivação e as necessidades do trabalhador, assim como a metodologia a ser utilizada nesse balanço; em seguida, a fase da investigação, em que se determina com precisão a motivação, os interesses e as competências pessoais do trabalhador; por último, são apresentados os resultados através de um documento-síntese onde são registradas suas competências profissionais e pessoais que o ajudarão a traçar um caminho para a realização de seus planos futuros. (MANFREDI, 2005, p.16)

A Lei francesa de 20 de julho de 1992, Validação das Competências Adquiridas através da Experiência de Trabalho (VAP), está atrelada ao sistema nacional de títulos e certificados e ao sistema de formação inicial; lei de competência do Ministério da Educação, prevê a obtenção do Certificat d’Aptitude Professionnelle, que reconhece a igualdade legal entre as competências construídas indistintamente dentro ou fora do sistema de formação profissional. O sistema de avaliação de competências e capacidades obtidas pela via do trabalho é de responsabilidade do Ministério do Trabalho. Os dois ministérios emitem a certificação.

A Validation des Acquis de l’Expérience (VAE) de 2002, introduz mudanças nos códigos educacionais e do trabalho ampliando as possibilidades de reconhecimento e de validação das aprendizagens informais. Está assentada sob dois princípios de cidadania:

as aquisições adquiridas por meio da experiência devem ser consideradas como equivalentes às aquisições obtidas pela formação profissional e os diplomas devem certificar os dois percursos – o das aprendizagens formais e informais. (MANFREDI, 2005. p.19)

O sistema de certificação francês tem as seguintes instâncias:

- Comissão Nacional de Certificação Profissional, de composição tripartite e paritária, organiza-se com um secretariado e por comissões especiais. Essas possuem caráter consultivo e técnico, são responsáveis pela elaboração de pareceres em determinadas áreas de atividade profissional. A representação do governo tem como membros os ministérios do trabalho, educação, formação profissional, ensino profissional, ensino superior, juventude e esportes; cinco membros representam o patronato e da mesma forma, os trabalhadores, todos com direito ao voto.

- Repertório Nacional de Certificação Profissional, como segunda instância, contém a lista dos diplomas e títulos que podem ser certificados. Para registro dos mesmos no Repertório, a solicitação pode ser feita por entidades governamentais como da sociedade civil, entre elas, entidades sindicais, de representação profissional, entre outras. A solicitação pode seguir dois caminhos: quando se refere a diploma já reconhecido, o pedido é encaminhado à Comissão Nacional que autoriza sua inclusão no Repertório após parecer justificativo; se for solicitado registro de um novo certificado, o pedido passa inicialmente por uma Comissão Paritária Consultiva que elabora um documento instrucional e, em seguida, envia a

solicitação já instruída para a Comissão Nacional de Certificação que instruída decide pela inclusão ou não no Repertório Nacional.

- Agências ou Centros de Certificação, entidades credenciadas como certificadoras que podem ser de natureza pública ou privada, tais como ONGs sem fins lucrativos e empresas privadas. (MANFREDI, 2005. p. 19-20)

O papel do Estado Francês, segundo Manfredi (2005), é “normativo, executivo (partilhado) e supervisor/avaliador”.

3.5 – AS TENTATIVAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CERTIFICAÇÃO BRASILEIRA

A certificação de pessoas, trabalhadores que produzem, como parte da certificação de qualidade total de um determinado processo produtivo, - certificação de produtos - já era praticada no Brasil desde antes de 1966. No entanto, o processo certificatório sob esse feitiço não atentava para o reatamento dessa certificação sobre a comunidade profissional ou sobre o mercado de trabalho; sua finalidade estava voltada para os objetivos da produção.

Na tentativa de institucionalização de políticas certificatórias para o trabalhador, naquele ano, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), desenvolveu o projeto Avanço Conceitual e Metodológico no Campo da Diversidade no Trabalho e da Certificação Profissional em apoio às metas do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR).

A coluna vertebral do projeto se sustentava sobre um fórum de discussão das entidades com interesses na certificação, além de um Conselho Consultivo Tripartite, composto por representações do governo, empregadores e trabalhadores. (ALEXIM, 2006, p. 41). Participaram das discussões responsáveis por experiências certificatórias: a Fundação Brasileira de Tecnologia de Soldagem (FBTS), credenciadas pelo INMETRO; SENAI/SP; Instituto de Hospitalidade (IH) Fundação Odebrecht, Petróleo Brasileiro S.A (PETROBRÁS), Associação Brasileira de Ensaio Não Destrutivos (ABENDE); representantes sindicalistas, Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical, Central Geral dos Trabalhadores (CGT), gestores do “Sistema S” e especialistas e consultores nacionais e internacionais.

Pelas entidades credenciadas às discussões, fica nítida a opção pela indústria, numa evidente fragilidade para qualquer tentativa de implantação de um sistema equânime de certificação que venha na direção de contemplar os anseios dos trabalhadores por emprego e renda, uma vez que a diversidade de ocupações é uma realidade dentro da diversidade do mundo do trabalho brasileiro.

O fórum oportunizou a socialização das experiências já praticadas por empresas e organizações a outras interessadas em praticar a certificação, e, finalmente, ao governo que precisava de legitimação na definição de políticas certificatórias.

O referido projeto não obteve sucesso quanto à articulação de um projeto certificatório nacional via programas do PLANFOR, não promoveu nenhum tipo de negociação entre representantes sindicais e empresariais. Todavia, contribuiu com a transferência de metodologias sob o enfoque por competências e na discussão sobre a exclusão social e a dualidade que marcava a separação entre as certificações das instituições que formavam das que certificavam. (ALEXIM; LOPES, 2006, p.41)

Ficou ao encargo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) organizar o Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP) bem como fixar normas para o credenciamento de instituições para o fim específico da certificação profissional. As discussões para tal fim teriam a participação de representante dos trabalhadores, dos empregadores e da comunidade educacional.

A recomendação, por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), pela adoção do enfoque das competências e da consideração às habilidades, conhecimentos e competências adquiridas por qualquer pessoa por meio de estudos não-formais ou no próprio trabalho está em consonância com o preceito do artigo 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): “todo o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”.

Ainda por orientação do CNE, o MEC deve atuar em consórcio com os demais órgãos federais das áreas pertinentes e com o próprio CNE, para evitar que a certificação se restrinja ao reconhecimento de créditos para acesso ao processo educativo. Com esses cuidados, “o reconhecimento da experiência do trabalho

poderá conduzir a uma complementação escolar ou diretamente a uma certificação que credencie junto ao mercado de trabalho” (ALEXIM; LOPES, 2003, p. 5)

Na proposta de sistema nacional de certificação profissional brasileiro, certificação é conceituada como:

Processo negociado pelas representações dos setores sociais e regulado pelo Estado, pelo qual se identifica, avalia e valida formalmente os conhecimentos, saberes, competências, habilidades e aptidões profissionais, desenvolvidos em programas educacionais ou na experiência de trabalho com o objetivo de promover o acesso, permanência e progressão no mundo do trabalho e o prosseguimento ou conclusão de estudos.(SNCP,2005, p.2)

Da mesma forma, a finalidade para qual o sistema foi criado está assim explícito:

O Sistema Nacional de Certificação Profissional – SNCP é instituído com a finalidade de regular os processos de certificação profissional no Brasil, promovendo a elevação da escolaridade dos cidadãos, assegurando a continuidade de estudos e articulando as diversas modalidades, iniciativas e experiências existentes. (SNCP, 2005, p.2)

Segundo Moraes e Lopes Neto (2005, pp. 30-31), no Brasil, a integração da formação profissional ao sistema nacional de educação é determinante para a progressão escolar e o desenvolvimento profissional dos trabalhadores; por isso, é preciso reconhecer os saberes em todo o sistema educacional, regulamentar a certificação de conhecimentos da educação profissional de nível básico – tais como os adquiridos nos cursos livres, não sujeitos à regulamentação do MEC – a fim de validar esses conhecimentos tanto para a classificação funcional da ocupação, como para posterior aproveitamento dos estudos.

As primeiras experiências certificatórias deixavam de fora do mundo do trabalho uma maioria que não dominava as competências necessárias à nova organização da produção e do trabalho. Às escolas coube, então, revolucionar programas, metodologias e estratégia curricular em todos os níveis educacionais. A capacidade de desempenho passa a ser o parâmetro básico para os ensinos médio e técnico provocando a aproximação entre educação, formação e trabalho, evidentemente, com a certificação que se impôs como instrumento de grande utilidade, se aplicada em contextos e condições apropriadas.

A ideia consensual da vinculação direta entre educação, emprego e desenvolvimento conduz para outra, expressa na afirmação de que o alto nível de

educação geraria retornos, em termos de produtividade para as empresas, desenvolvimento econômico e bem-estar social para o país e aumento de renda e possibilidade de inserção social para os indivíduos. (KOBBER, 2004, p. 8)

Assim, a educação é elevada à condição de tábua de salvação das economias, sobretudo daquelas em desenvolvimento, as quais devem se inspirar nos modelos asiáticos, exemplos de relação unívoca entre desenvolvimento econômico e altos níveis de educação. Do contexto ligado à educação depende a capacidade de um país em competir no mundo globalizado; a solução para o desemprego repousa no aumento da qualificação e da educação básica do trabalhador. Esse é o discurso dos órgãos multilaterais e patronais que reforça a noção de empregabilidade: quanto melhor a sua escolaridade, mais empregável é o sujeito, tornando-se este o único responsável por sua educação e qualificação e a possibilidade de se manter empregado. (KOBBER, 2004, p. 8)

Incorporar essa teoria é ignorar as injunções históricas, políticas e econômicas específicas a cada país em dado momento histórico; ignorar que somente educação não é suficiente para inserção no mercado de trabalho, apesar de condição necessária. E que o aumento da taxa de escolaridade não vai levar à criação de empregos nem a uma sociedade mais justa, isso depende de um modelo político-econômico voltado para esses fins.

No que pese à certificação, apesar do interesse pela mesma, ocorrem resistências de sindicatos, empregadores, governo e estudiosos do tema, segmentos envolvidos direta e indiretamente com a temática os quais levantam argumentos perfeitamente discutíveis.

De início, as funções de formação e certificação dentro de uma mesma instituição não era a regra. Atualmente, a aproximação dessas funções, mantida a autonomia das unidades, dentro de uma mesma instituição é reconhecida como possibilidade de superar as dificuldades do perfil naturalmente seletivo da certificação.

Avaliação e certificação, na lógica do capital, situam-se na interseção das relações entre o sistema de formação e mercado de trabalho. A avaliação, como método e processo utilizado para se identificar e medir as qualidades individuais do trabalhador, precede à certificação, operação que garantirá as competências e as habilidades (*savoir-faire*) de um indivíduo em relação ao exercício de determinada

atividade independente da forma como foram adquiridas, fundamentada em uma norma formalizada por meio de um documento de valor jurídico.

A certificação, portanto, é de natureza seletiva e a respeito dessa natureza Alexim argumenta que a avaliação no processo certificatório é realizada por meio de uma norma pré-estabelecida. Dessa feita, pode provocar dois tipos de exclusão:

um direto, quando os critérios de seleção superam o perfil da realidade, e outro indireto, quando se eleva o perfil das exigências segregando-se um grande número de candidatos ao emprego, que ficam, por isso mesmo, eliminados previamente do novo padrão de desempenho estimado para as funções. (ALEXIM, 2006, p. 42)

Um cuidado técnico e metodológico pode dar conta de resolver o problema da exclusão direta e evitar a cobrança, principalmente, de conhecimentos que apenas alguns possuem individualmente; mesmo com o cuidado recomendado de natureza técnica poderá ocorrer manipulação desse mesmo instrumento até a exclusão, afinal, **se não houver seleção, não será avaliação e o instrumento não terá validade.** (grifo nosso)

Essa última frase deixa claro a concepção que permeia os processos certificatórios inspirados sob a lógica do mercado dominante, no que toca à avaliação. Neste discurso é equivalente ao binômio seleção/exclusão e este como condição necessária e intrínseca à certificação, logo, excluir aqueles que não reúnem competências para satisfazer àquelas exigíveis pelo padrão de desempenho necessário ao desenvolvimento do processo produtivo flexível moderno.

Apesar da recomendação de natureza técnica e metodológica na construção do instrumento de avaliação/seleção no intuito de evitar a exclusão, entendemos que nenhum instrumento dará conta de avaliar plenamente as subjetividades dos indivíduos aos moldes ditados pelo modelo das competências como opção de formação, qualificação e certificação do trabalhador. Não se trata de uma perspectiva de inclusão em evitar a exigência de qualificação para além da realidade, o resultado é sempre a exclusão, porque essa realidade constituída da mão-de-obra dos trabalhadores que a compõe, estará à margem dos propósitos da produção do mercado capitalista.

E continua o autor dizendo que a certificação “é apenas a formatação dos objetivos de um processo de avaliação” cujo resultado constata uma dualidade: há os que sabem e os que não sabem e esse últimos são os excluídos. (ALEXIM, 2006, p.42)

Na verdade, “a exclusão social não é consequência exclusiva dos processos de avaliação, mas também resultado de um complexo de fatores econômicos e socioculturais que atuam na estrutura e no tecido da sociedade” (ALEXIM, 2006, p.42). Aqui se reforça o argumento de que somente o cuidado técnico e metodológico dado ao instrumento de avaliação não evitaria a exclusão dos trabalhadores dos processos produtivos. Em outras palavras, a sociedade é de classes e só poderá ser compreendida nesse universo contraditório.

Há diversas razões enumeradas por Alexim (2006), que justificam a resistência e os temores à certificação:

1ª - O preconceito contra o mercado em relação ao trabalho seria uma delas, pois tudo que se mede no mercado tem carga negativa. Todavia, o trabalho aparece nos documentos da convenção da OIT com a noção de que ‘o trabalho não é uma mercadoria’. (SUSSEKIND, 1994, p.68 apud ALEXIM, 2006, p.43)

Em relação a essa afirmação, lembramos a frase magistral de Marx em Primeiro Manuscrito, ao tratar de trabalho alienado: “o trabalho não cria apenas objetos; ele também se produz e ao trabalhador como uma mercadoria, e, deveras, na mesma proporção em que produz bens.” (MARX, 1844, apud ARAÚJO, 2007, p.4). Para Marx, a reprodução do capital é o fundamento basilar na produção, e o homem, na condição de trabalhador, é a mercadoria básica para o funcionamento do processo produtivo, mercadoria barata à medida que é forçado a aumentar o volume de sua produção na proporção das exigências impostas na guerra da concorrência por mercados e na concentração de capital nas mãos de poucos.

Ao conceber o trabalho como essência do homem (ou natureza humana em geral, como em O Capital) Marx, também ao analisar a realidade social no modo de produção capitalista, conclui que o homem tem sua essência alienada de sua existência na relação prática de produção, ou seja, os homens não se reconhecem nos objetos que produzem, na sua atividade produtiva e nos demais homens, aspectos que se lhes constituem estranhos e exteriores, levando-os a um empobrecimento material e espiritual contrastando com a riqueza que produzem (KUENZER, 1989). O produto do trabalho passa a constituir simples meio de subsistência e o trabalhador expropriado de sua natureza e relegado ao ganho para o mero sustento de sua necessidade primeira, a sobrevivência, não considerado em sua atividade vital.

Entendido trabalho como atividade vital, vida produtiva imanente à espécie humana, uma vez incorporada essa atividade ao processo de produção de bens ou produtos deles passam a fazer parte, por conseguinte, incorporam-se à produção como mercadoria da qual o trabalhador não pode dispor livremente e dirigi-la por si próprio a não ser por meio da venda de seu trabalho. Marx pergunta e responde:

Se o produto do trabalho me é estranho e enfrenta-me como uma força estranha, a quem pertence ele? Se minha própria atividade não me pertence, mas é uma atividade alienada, forçada, a quem ela pertence? A um ser, *outro* que não eu. [...] O ser *estranho* a quem pertencem o trabalho e o produto deste, a quem o trabalho é devotado, e para cuja fruição se destina o produto do trabalho, só pode ser o próprio *homem*. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas o enfrenta como uma força estranha, isso só pode acontecer porque pertence a *um outro homem que não o trabalhador*. (MARX, 1844, apud ARAÚJO, 2007, p. 10-11).

Este outro homem, estranho, hostil e independente é o capitalista, o não-trabalhador “a quem o trabalhador outorga uma atividade que não é deste.” (Marx, 1844, apud ARAÚJO, 2007, p.11)

Portanto, o homem como trabalhador se caracteriza pelo fato de ser um capital vivo, um capital com anseios e necessidades, que se priva e é privado de seus interesses. O valor de seu trabalho é variável em razão da lógica da oferta e procura, sua vida e sua existência física é um estoque de mercadoria.

2ª - A segunda razão como temor à certificação vem por parte dos empresários do capital na suposição de que a certificação representa ameaça ao sistema de distribuição de benefícios trabalhistas, antes **cristalizado no sistema taylorista do trabalho, com salários iguais para trabalhos iguais, planos de férias coletivas e cuidados sindicais.** (grifo nosso). Com o enfoque na avaliação individual (por competências) o trabalhador exigiria reconhecimento e uma remuneração maior, tendo aumentado seu poder de negociação; receberia, então, salário diferenciado, mesmo que não haja relação entre qualificação e remuneração, reduzindo sua mobilização entre empresas pela união de interesses. É verdade que esse esquema pode acontecer, no entanto, se daria por relações de poder na organização do trabalho e não pela adoção da certificação profissional. Ademais, os processos de formação/qualificação ainda não se universalizaram em nossa sociedade, persistindo a formação empírica da maioria dos trabalhadores.

Todos esses argumentos relacionados demonstram uma aparente preocupação em relação à proteção aos trabalhadores e sua improcedência para justificar a adoção ou reservas quanto à certificação profissional. Uma vez que

estamos sob a égide da produção, do trabalho e de suas relações flexíveis na conformação de reestruturação produtiva do capital, geram-se formas diferenciadas de exploração do trabalho (precarização, tercerização, subcontratação, desregulamentação, informalização), altas taxas de desemprego, intensificação à desigualdade de gênero, não há como se consubstanciar uma possível proteção ou benefício ao trabalhador por meio do processo de certificação de qualificação (leia-se competências) para garantir uma pseudo empregabilidade.

Os benefícios trabalhistas, no apogeu do sistema binário taylorismo/fordismo, não foi realidade para todos; somente certos setores da economia e em Estados em que o crescimento estável da demanda justificava os investimentos em larga escala na tecnologia da produção em massa é que podia negociar salários; outros setores de produção considerados de risco exigiam baixos salários e fraca garantia de emprego. (HARVEY, 2008, p. 132)

As desigualdades resultantes da divisão dos mercados de trabalho produziram movimentos sociais tensos por parte dos excluídos do emprego privilegiado da produção de massa, e, conseqüentemente, do acesso ao consumo de massa. A exclusão se fazia por meio de questões de gênero, raça e origem étnica dentre trabalhadores que faziam parte da força de trabalho. Havia divisão entre uma força de trabalho predominantemente branca, masculina e sindicalizada e “o resto” (grifo do autor). As mulheres, como assalariadas malremuneradas, desencadeiam o movimento feminista como contramovimento de descontentamento aos supostos benefícios do fordismo. (HARVEY, 2008, p.132)

Harvey (2008), se referindo à expansão do trabalho feminino como expressão da articulação entre relações de gênero e relações de classe que desconstrói o caráter de pretensa igualdade entre trabalhadores, registra que a utilização da força de trabalho feminino passou por ampla disseminação na transição do fordismo para a acumulação flexível visando à exploração para a ampliação do lucro.

[...] A transição para a acumulação flexível foi marcada, na verdade, por uma revolução (de modo algum progressista) no papel das mulheres nos mercados e processos de trabalho num período em que o movimento de mulheres lutava tanto por uma maior consciência como por uma melhoria das condições de um segmento que hoje representa mais de 40 por cento da força de trabalho em muitos países capitalistas avançados. (HARVEY, 2008, p. 146).

O papel das mulheres no mercado de trabalho facilita muita a exploração das mesmas em ocupações de tempo parcial, por meio da expansão do trabalho em

domicílio ou trabalho produtivo doméstico, consequência da desconcentração do processo produtivo, ou seja, na divisão sexual do trabalho, o feminino sofre uma precarização diferenciada; quase sempre é precarizado, tercerizado, desregulamentado, informalizado muito mais que o dos homens, e, muitas vezes realizado no espaço doméstico e familiar e da subcontratação, que permite o ressurgimento de trabalho de cunho patriarcal feito em casa. Logo, o capital apropria-se com maior intensidade dos atributos das trabalhadoras intensificando a desigualdade de gênero e acentuando a dupla dimensão de sua exploração.

Antunes (2004) ressalta que nas áreas de capital intensivo onde predomina maquinário avançado, os homens predominam; inversamente, as mulheres predominam nas áreas de trabalho intensivo, com menos capital intensivo, portanto, os espaços mais precarizados estão reservados ao trabalho feminino ou aos imigrantes, negros, aumentando ainda mais as formas diferenciadas de exploração do trabalho. Apesar da expansão do trabalho feminino, há um movimento inverso quanto à temática salarial, direitos sociais e do trabalho, pois estes são também desiguais.

Ainda como argumento contrário à certificação, os empresários temem que os trabalhadores, de posse do reconhecimento de uma qualificação exigível no mercado, possam aumentar seu poder de barganha e negociação.

3ª – A terceira razão de temor à certificação está na adoção do enfoque por competências sob a alegação de que esta provocaria a fragmentação da formação profissional. Contrariamente, a ideia de fragmentação seria elidida pelo parecer nº 16/99 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica que recomenda a reunião de competências em unidades maiores correspondentes a ocupações no mercado de trabalho.

Consideramos que o enfoque por competências na qualificação e certificação do trabalhador constitui motivo de preocupação diante das fragilidades a que o trabalhador está exposto.

Tais fragilidades se apresentam desde a formação profissional inicial, no ensino básico de caráter fragmentado, concebido sob a divisão social do trabalho, que separa o trabalho intelectual do trabalho corporal, o fazer e o pensar, o que impõe limites ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

Desta feita, historicamente, no campo da educação profissional, disputam abordagens de dois tipos: umas buscam a conformação dos homens à realidade

dada, e outras, a transformação social. Logo, há também dois projetos de formação de trabalhadores em disputa que lhes correspondem: uma educação profissional que visa ao adestramento, à acomodação, ajustamento do trabalhador, que estará disponível à vontade do capital em sua nova configuração, perpetuando a divisão social e técnica do trabalho, imprescindível para a sobrevivência do capital; outro, de formação integral dos indivíduos (onilateralidade) focado nos interesses da classe dos trabalhadores promovendo a integração entre formação intelectual-política e trabalho produtivo, o que se opõe à formação burguesa.

Estudos e pesquisa sobre a abordagem de competências como a de Araujo (2001) nos mostra que, à promessa de promover “progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral contribuindo, dessa maneira, para a diminuição das desigualdade sociais”

formata um processo de ideologização da educação constituído, entre outras coisas, pelas ideias de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e de possibilidade de requalificação dos trabalhadores. (ARAUJO; RODRIGUES, 2009, p.15)

Uma vez estabelecida essa vinculação de caráter ideológico chegamos à concepção de empregabilidade a qual suscita o entendimento de que o trabalhador é responsável pela sua entrada/permanência, ou não, no mercado de trabalho, conforme domine determinadas habilidades e competências; essa tese esconde a real situação de que o próprio capital é que vem destruindo os postos de trabalho.

O enfoque de competências estimulou e ampliou a adoção da certificação, no entanto, sua adoção não possui caráter obrigatório e a maioria das organizações, mesmo manifestando o propósito de adotá-lo, não o utiliza na prática. Segundo Araujo (2010, p.16), o projeto de renovação da educação profissional pautada na ideia de competências não se implantou na totalidade, ainda não é compreendido por muitos educadores, apesar de ter ganho espaço nas instituições como fundamentação curricular, não promoveu uma transformação nas suas práticas, e assim, convive com práticas tradicionais.

O princípio filosófico da voluntariedade é aconselhado na certificação de trabalhadores brasileiros, no entanto, contra-argumentando, na prática, pois são as circunstâncias do mercado que vão determinar a obrigatoriedade da certificação e o grau de independência do trabalhador, porque se não a faz, pode significar sua exclusão do mercado. O reconhecimento e a certificação de funções ou

competências que implicam em riscos para si ou para o público, o obriga a tal procedimento.

Apesar de posições adversas entre os diversos atores envolvidos com a temática, Fidalgo (2003, p.134, apud Moraes; Lopes Neto, 2005, p.31) entende que a organização de uma política nacional de certificação profissional talvez seja a única forma de viabilizar aos trabalhadores a possibilidade de gerir seu itinerário formativo¹³, proporcionando-lhes certificados com validade no mercado de trabalho também ‘intercambiáveis aos títulos e diplomas escolares’.

No cenário brasileiro, adotar a certificação significa, entre outras vantagens, a “possibilidade de alentar e instrumentar a educação profissional permanente, sobretudo na recuperação de saberes gerados fora da escola”. (ALEXIM, 2006, p.44). Conhecimentos e habilidades adquiridos na prática de vida e de trabalho poderiam ser transformados em créditos para a formação ou conclusão de cursos. Esse direcionamento se mostra ainda de difícil aplicabilidade porque significa ajustes curriculares e metodologias de ensino radicais, além de que, a opção por recursos informáticos para a avaliação desses saberes não seriam adequados, exigindo a mudança na natureza dos recursos avaliativos e de classificação que pudessem dizer da complementaridade em níveis mínimos curriculares. Nesse caso, a prática do trabalho teria o caráter de ingresso direto na educação formal, na perspectiva de que a experiência traria vantagens no aprendizado e eventuais dispensas de disciplinas curriculares. (ALEXIM, 2006, p.44)

Os organismos criados no Brasil para desenvolver processos certificatórios são poucos, mantendo estruturas semelhantes: “uma entidade patrocinadora/mantenedora, um conselho superior, comissões técnicas *ad hoc*, provas práticas realizadas em parcerias, o uso de tarefas como realidade e o enfoque por competências como aspiração.” (ALEXIM, 2006. p.45)

A norma NBR 17024/2004 (ABNT/ISSO) tem se mantido como referência para aqueles organismos, estabelece orientações aos organismos certificadores para a avaliação de pessoas usando critérios objetivos de competências e pretende assegurar imparcialidade e reduzir conflitos de interesses. Essa norma traz princípios e procedimentos que refletem a intenção de que a certificação de pessoas

¹³ Itinerário formativo - de acordo com o Decreto nº 5.154/2004, art. 3º, § 1º é definido como conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado de estudos.

“não contenha distorções que firam os direitos humanos, o despertar da cidadania e a justiça social.” (ALEXIM; LOPES. 2003, p. 12). Indica também a representação sindical - não como representação técnica, mas política - nas definições de políticas certificatórias. No entanto, na avaliação de Alexim (2006, p.46) fica difícil essa presença, pois há necessidade de aprovação de políticas outras que facilitem a colaboração do movimento sindical com legitimidade.

Consideramos que essa norma está conformada em afinação com as expectativas do mercado capitalista, e como tal, está longe de assegurar imparcialidade, pois há os trabalhadores fora do mercado de trabalho, mesmo aqueles que detêm a qualificação prescrita. Portanto, os direitos e a justiça social estão comprometidos em suas bases.

Outrossim, a representação política dos sindicatos nas definições de políticas certificatórias, pela ótica defendida pelo autor referido, gera contradições. Entendemos que não há que evocar uma presença sindical adstrita à políticas pontuais, tampouco terá caráter de concessões à participação na construção de políticas certificatórias. Devemos lembrar que a principal característica de um sindicato livre é sua autonomia em relação ao Estado. A esses, como representantes dos trabalhadores, compete dizer do que necessitam e o que representam os trabalhadores para o processo produtivo consoante o modelo de desenvolvimento aspirado pelos mesmos.

A inscrição ou credenciamento no Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO) não é formalmente obrigatória, mas o selo desse organismo é chancela perante as relações comerciais internacionais. Passa por revisões contínuas para ampliar seu caráter referencial de peso às empresas, seus produtos e trabalhadores. Embora queira passar a imagem de que certifica pessoas e não produtos, é quase impossível não termos essa leitura. Esse órgão passou a ter maior importância a partir do encerramento do Projeto OIT/MTE (Avanço Conceitual e Metodológico no Campo da Diversidade no Trabalho e da Certificação Profissional).

Há no país, à margem desse sistema nacional ordenado, diversos setores que têm respondido às exigências do mercado promovendo a certificação de seus profissionais; apesar de não terem o reconhecimento do Inmetro, sua certificação é aceita pelo mercado nacional. Existem, portanto, instituições que já consolidaram seus sistemas de certificação na vertente produção sem que o enfoque das

competências seja nítido. O que percebemos é o modelo de certificação tradicional por ocupações, em que as normas são definidas para níveis distintos e as exigências de experiência profissional são inversamente relacionadas com a escolaridade, tanto que o certificado expedido tem prazo para revalidação, mesmo que por meio de provas mais simplificadas.

São poucas as experiências de certificação em diferentes setores, em diferentes níveis de qualificação – que variam com a complexidade da tarefa, a autonomia do profissional e a importância que vai adquirindo na estrutura funcional - para o ingresso no mercado com exigências mínimas, o que significa a entrada de trabalhadores menos qualificados; por outro lado, a permanência do trabalhador no posto de trabalho possibilita o desenvolvimento de experiência e autonomia no percurso de trabalho que, com o tempo e a prática, vão acumulando mais competências que precisam ser reconhecidas e certificadas.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) compõe o conjunto de instituições de formação profissional que tem mais investido na certificação atuando em duas linhas autônomas de trabalho: a da formação e a da certificação. Adota o modelo Certificação Profissional Baseada em Competências. Um de seus propósitos centrais é: “estabelecer um marco coerente para atualizar e garantir a qualidade da educação profissional, assim como articular a oferta formativa correspondente aos distintos níveis de educação e de qualificação” (SENAI, 2002, p. 9). Diante disso, podemos dizer que a certificação está primeiro a serviço de orientação da formação.

Alexim (2006), chama atenção para a questão do ônus que o sistema de certificação demanda. São processos dispendiosos e a apropriação individual de custos por ocupação é insatisfatória, com exceção das profissões altamente remuneradas. A Norma 17.024 prescreve que não pode haver exclusão por motivos de economia ou ausência de recursos financeiros, uma vez que os custos de certificação, em geral, são pagos pelo trabalhador, o que pode se constituir em obstáculo para a maioria. Para tanto, são necessários encontrar patrocínios ou clientes internacionais como financiadores e/ou o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) direciona recursos para a formação profissional.

Para a população menos escolarizada, setores ocupacionais de baixa renda, pensa-se a certificação garantida pelas Escolas Técnicas Federais que atuariam no sistema com recursos governamentais.

De maneira geral, são muitos os entraves que têm que ser postos à mesa de discussões pelos organismos de certificação. Na opinião de Alexim (2006 p. 47), apesar de haver um crescimento pelo interesse sobre certificação que ganha cada vez mais espaço nos debates sobre a educação e o trabalho, a evolução dos sistemas tem sido lenta, gerando uma defasagem em relação à demanda potencial que provoca um resfriamento em relação à ideia de certificação por parte de setores que poderiam se beneficiar desse instrumento.

Mas, como se configuraria um sistema nacional de certificação pela ótica do trabalhador brasileiro, uma vez reconhecida a importância da mesma? A exigência da certificação pode se constituir em barreira para a entrada no mercado de trabalho quando consideramos os jovens ou jovens adultos remanescentes do ensino médio num sistema público de caráter dual na formação (educação geral *versus* educação profissional). De início, devemos considerar as lutas reivindicatórias dos trabalhadores e suas negociações; considerar a necessidade de qualificação interna na empresa, discutir questões relacionadas à condição de aprendizado e qualidade de vida no trabalho, critérios de admissão e demissão, acesso garantido, sem ônus ao profissional que demandasse a certificação. Isso e muito mais, deve ser pauta de discussões entre as representações do governo, das empresas, dos trabalhadores e entidades de classe.

Nesse contexto, observamos que o governo brasileiro continua tentando gerar o sistema nacional que possa dar conta de reconhecer as experiências dos trabalhadores, de maneira que promova a participação política dos sindicatos nas discussões, atendendo as necessidades da produção e alimentando o sistema educativo profissional.

Dito de outra forma: o que se depreende, inicialmente, é que o processo da certificação ora estudado, se constitui em uma estratégia do Capital, ora para estruturação de mão-de-obra, ora para justificar a própria existência do mesmo. O grande desafio do sistema educacional e daqueles responsáveis por ele, sobretudo professores e gestores, é compreender e fazer compreender o caráter excludente da sociedade de classes vigentes e o compromisso em transformá-la.

4 A QUALIFICAÇÃO E A CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAIS REALIZADAS PELA ESCOLA DE APLICAÇÃO E AS CONCEPÇÕES QUE AS SUSTENTAM

Neste capítulo, nos propomos, a princípio, a descrever três experiências de certificação da qualificação de trabalhadores da Amazônia Paraense, realizadas pela Escola de Aplicação da UFPA. A primeira, gestada e desenvolvida pela própria Escola; as outras, oriundas dos movimentos sindical e social, em regime de parceria, que envolveu vários programas e projetos conforme anteriormente identificados no I Capítulo desse texto.

Em seguida, passamos a analisar, com base no referencial teórico que sustenta essa investigação, as concepções de formação e qualificação profissional proposta pelo NPI em sua experiência autônoma, bem como as concepções defendidas pela CUT e pelo Movimento por Uma Educação do Campo a fim de verificar qual a importância do papel certificador da Escola de Aplicação da UFPA, para a construção/implantação de um projeto contra-hegemônico de educação e qualificação profissional de trabalhadores para a Amazônia.

Nossas análises recaem, portanto, sobre o Projeto **Aprendendo a Fazer: Uma Alternativa de Preparação para a Vida**, na condição de iniciativa da própria Escola e, como contraponto, analisamos as iniciativas em parceria via Central Única dos Trabalhadores, concomitante à experiência da Formação de Professores(as) do Campo, Nível Médio-Magistério, Modalidade Normal (Magistério da Terra – Polo Tucuruí) por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

4.1 - APRENDENDO A FAZER

Nossas análises sobre essa iniciativa extensionista de formação e certificação profissional, em uma perspectiva totalmente urbana realizada pela Escola de Aplicação, vão se centrar somente no eixo do projeto que se refere ao aluno da EA e de jovens e adultos da comunidade do entorno e/ou de outras áreas da cidade de Belém, por ser o que nos interessa analisar como constituinte do objeto dessa investigação.

De uma leitura minuciosa dos documentos que restam na Coordenadoria de Pesquisa e Extensão (COPEX), apreendemos as causas que deram origem a proposta do Aprendendo a Fazer, a saber:

1 - a Escola deixou de oferecer cursos profissionalizantes no Ensino Médio, passando a ministrar somente o ensino propedêutico como preparação para o vestibular, na intenção de promover o acesso ao nível superior.

2- a presença, no NPI, de um grande número de alunos trabalhadores, inclusive no ensino noturno, aos quais não motivava nem interessava cursar o 3º Grau, por várias razões que não nos cabe nesse texto discutir.

Preliminarmente à implantação do projeto, foi realizado um diagnóstico por meio de observações e entrevistas com alunos da escola, experiências com a comunidade do entorno (Projeto Experimental Escola-Comunidade) e com a orientação e supervisão de estágio e estagiários. Por meio dessas atividades foi possível conhecer as necessidades, motivações e interesses dos alunos.

Concluiu-se, por meio desse diagnóstico, que havia uma grande evasão de alunos que deixavam a escola por não se sentirem motivados a ingressar no ensino médio, o qual se desenvolvia numa proposta que visava, especialmente, a preparação para o vestibular, quando em 1993 as disciplinas profissionalizantes deixaram de fazer parte do desenho curricular do curso. Retirou-se, portanto, qualquer expectativa de oferecer formação para ingresso no mercado de trabalho. Diante disso, questionou-se como podia o NPI, sendo uma escola pública experimental por filosofia e autodefinição, restringir seu horizonte de formação.

Há esse tempo histórico, o princípio da qualificação para o trabalho era enfatizado no corpo da Lei 7.044/82 ainda impregnada do espírito da anterior Lei 5.692/71, a qual apontava para o caráter técnico e industrial do tecnicismo educacional. O objetivo da formação do 1º e 2º Graus, apesar dessa lei ter extinguido a profissionalização compulsória no 2º Grau, era o de formar sujeitos técnicos urbanos capazes de suprir a necessidade de mão-de-obra para o mundo do trabalho na indústria e no comércio.

Mormente a prescrição legal, o NPI, no que tange à educação profissional, provoca uma ruptura com a legislação preferindo oferecer unicamente turmas de ensino médio propedêutico para os alunos que pretendessem ingressar no 3º Grau.

Como a lei 7.044/82, em seu § 2º do artigo 6º se refere à possibilidade do estabelecimento de ensino realizar habilitação profissional como desdobramento da

exigência da qualificação para o trabalho, o NPI encontrou respaldo legal para a proposição do projeto em tela, na suposição de atender aqueles alunos que, hipoteticamente, prefeririam uma habilitação profissional para o mercado de trabalho.

Os estudos na área de trabalho e educação nos mostram que, o que está na base da “opção” precoce por uma habilitação profissional é a necessidade que têm os filhos da classe trabalhadora de entrar cedo no mercado de trabalho para somar rendimentos, a fim de prover a subsistência da família, aliada à existência de um sistema educacional excludente, em que poucos são os que conseguem vencer a barreira da escola obrigatória. Na maioria das vezes, a exclusão da escola se dá por meio de reprovações que dificultam o acesso à elevação de escolaridade, acompanhada do preconceito social e de classe.

O mais importante, além do registro, é analisar a concepção da relação escola/trabalho que permeou a idealização e a realização do projeto. Partindo de sua denominação, Aprendendo a Fazer: Uma alternativa Pedagógica de Preparação para a Vida, já nos sinaliza o entendimento de que a preparação para o trabalho não é destinada às demandas do mercado de trabalho, mas a um aspecto da formação geral e desenvolvimento integral do educando, inserido no conceito de educação para a vida, bem de acordo com o espírito da Lei 7.044/1982 que vigia a época da implantação do projeto. Essa perspectiva está também explícita no texto da justificativa para o desenvolvimento do projeto:

[...] consciente de que o desenvolvimento integral do ser humano é objetivo primeiro da escola, o Núcleo Pedagógico Integrado, Escola de Aplicação da UFPA, apresenta o projeto “Aprendendo a Fazer”, como alternativa de aprendizagem que propicie aos seus discentes, e principalmente à comunidade, a complementação de estudos que os prepare adequadamente, de acordo com as suas aptidões e interesse, para o exercício de uma atividade condizente com as necessidades da sociedade, no que diz respeito ao mercado de trabalho. (Doc. Projeto Aprendendo a Fazer, p. 9)

A Lei 7.044/82 não atrela a formação do aluno de 2º Grau às demandas do mercado de trabalho, prescreve, isso sim, bem à concepção escolanovista, a sua preparação para a vida na medida em que a escola é entendida como esse lugar de preparação, trazendo para dentro dela os conteúdos sociais, para então formar nos educandos, atitudes e habilidades favoráveis à reprodução da vida.

O trabalho para o qual a escola deve preparar, e o NPI aí se inclui, é uma abstração, está fora do educando, de sua dimensão ontológica, não é considerado

princípio educativo, somente é visto em sua forma histórica atual, como atividade assalariada (muitas vezes, proletarizada), confundido com emprego, que por sua vez, geraria a correção ou diminuição das distorções das desigualdades, a partir da apropriação do conhecimento e adequação ao modelo societal. Assim, o educando do Aprendendo a Fazer seria preparado, retomando a última frase da sua justificativa, "... para o exercício de uma atividade condizente com as necessidades da sociedade, no que diz respeito ao mercado de trabalho."

O Aprendendo a Fazer incorporou o novo contexto do processo econômico-produtivo que se fortaleceu a partir dos anos 1990, de produção toyotista, de acumulação flexível. A escola, então, ofereceu ao indivíduo a possibilidade de desenvolver qualificação profissional a sua escolha, objetivando adquirir meios que lhe permitisse ser competitivo no mercado de trabalho, conforme depreendemos do objetivo do projeto:

Propiciar aos seus participantes a oportunidade de abraçarem uma profissão, qualificando-os para que possam concorrer no mercado de trabalho, alcançando, assim, a melhoria de suas condições de vida, bem como contribuir para o crescimento das instituições onde atuarão, por terem condições de apresentar um trabalho eficaz. (Doc. Projeto Aprendendo a Fazer, Objetivo Geral, p.11)

A escola atual (e o projeto também reflete essa concepção), não dá acesso ao emprego, mas sim à condição de empregabilidade, porque no atual sistema capitalista não há emprego para todos, o que gera a constante busca por qualificação, sob a responsabilidade individual do educando/trabalhador, e dessa forma, estimulando-se a competitividade.

A dualidade entre Ensino Básico e Educação Profissional está estampada na concepção do projeto, referendando essa estrutura e a concepção de que o ensino médio, historicamente tem como principal referência, as exigências para o exame de ingresso à educação superior. Educação e trabalho constituem dois mundos separados, cuja ligação deve ser feita por meio da oferta de informações, da formação de atitudes (adaptação, treinamento, adestramento) por meio de cursos de pequena e média duração que ensine e o educando aprenda a fazer. Nesse aspecto, deslocou-se o trabalho como princípio educativo em sua dimensão ético-político para reduzi-lo à ideia didática ou pedagógica do aprender fazendo numa visão reducionista e utilitarista da qualificação profissional, desvinculado de

uma perspectiva mais ampla de compreensão, análise e crítica da realidade na qual o indivíduo atendido está inserido.

Para finalizar essas considerações a respeito desta iniciativa louvável da Escola de Aplicação, diante de uma realidade diagnosticada que suscitou incômodo, dizemos que, nesse momento histórico do desenvolvimento dessa iniciativa, ainda nos faltava muito compreender a finalidade do Ensino Básico, em particular do Ensino Médio, como mediação para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade. Faltou compreender, à maneira que nos ensina Kosik, que o trabalho é um processo que se destina à produção de todas as dimensões da vida humana, respondendo pela produção dos elementos necessários para manter a vida biológica, e das necessidades da vida cultural, social, estética, lúdica, afetiva, espiritual dos indivíduos. (KOSIK,1986, apud FRIGOTTO, 2005, p.58-59)

Faltou-nos possibilitar aos nossos jovens, especialmente àqueles que são excluídos do ensino regular e precisam trabalhar para garantir sua subsistência e aos que não ascendem ao nível superior por inúmeras razões, um ensino médio que preserve sua qualidade de educação básica “como direito social e subjetivo de todos e o espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade.” (FRIGOTTO, 2005, p.73)

4.2 - QUALIFICAR/CERTIFICAR PARA A AMAZÔNIA PARAENSE SOB A ÓTICA DOS TRABALHADORES.

Nesse estudo defendemos a tese de que certificar a qualificação profissional de trabalhadores na e para a Amazônia paraense significa, precipuamente, compreender sua configuração complexa e heterogênea, onde a diversidade cultural, social, econômica e geográfica se fazem presentes de forma indiscutível.

Inicialmente, compreender o que significam 63,4% de território da Amazônia Sul-Americana com 61% localizados no Brasil, 5.217.423 Km² e uma população de aproximadamente 20.000.000 habitantes.

Em seguida, reconhecer a multiplicidade de sujeitos na região – índios, ribeirinhos, quilombolas, sertanejos, com suas culturas próprias e a multiplicidade de atividades econômicas: extrativistas tradicionais, predatórias e ecoextrativistas, agricultura familiar, agroindústria, agricultura ecológica, refletem uma diversidade de

trabalho, de ações, saberes e fazeres desenvolvidos por esses sujeitos, que, segundo Silva (2002), produzem diferentes maneiras de atuar no mundo do trabalho.

A diversidade de problemas também acompanha a realidade descrita: a destruição da floresta, a poluição dos rios, a degradação ambiental, a redução da população indígena e a invasão de suas reservas, proliferação de doenças endêmicas constituem a realidade quase indigente da Amazônia ao lado de um modelo de desenvolvimento excludente e devastador fundamentado essencialmente na concentração da propriedade da terra.

Do ponto de vista econômico, a presença de um conflito de concepções de desenvolvimento e disputa pela legitimidade desse conceito é marcante, à medida que se tenta impor um padrão de racionalidade nacional para dar à Amazônia uma conformação econômica aos moldes das regiões industrializadas do país, sobretudo da região centro-sul. (SILVA, 2002, p. 98)

Essa ideia começou a ser fortalecida durante o governo militar - com grande inserção de capital estrangeiro na política econômica nacional - que tinha como objetivo "inserir política e economicamente a região ao padrão de acumulação do capital em curso no país" (TEIXEIRA, 1998 apud FATI, 2002, p. 129)

Os projetos pensados pelo Estado sob a justificativa do desenvolvimento econômico da região, de forte apelo ideológico e hegemônico, apregoavam o aproveitamento das riquezas naturais, dos insumos locais, da manutenção e equilíbrio ecológico e o bem-estar social da população amazônica.

Estudos mais recentes sobre as condições econômicas e sociais da Amazônia registram a implantação de grandes projetos de emprego e renda, que se constituem em ilhas de excelência, todavia, fomentam a formação de aglomerados humanos que vivem em condições caóticas de subsistência. Além do mais, seus processos industriais estão longe de promover a melhoria das condições de vida das populações tradicionais, quilombolas, indígenas, ribeirinhas e mesmo as migrantes de outras regiões brasileiras que se fixaram na Amazônia. (SILVA, 2009)

As nossas fronteiras foram abertas ao capital internacional que explora todo o patrimônio de recursos naturais ao seu favor porque lhe é permitido reconhecer a Amazônia com identidade de patrimônio mundial da humanidade, ou seja, apátrida.

Apesar das condições históricas de exploração e aviltamento do trabalho e da terra dessas populações, elas se mobilizam e se organizam em movimentos que buscam implementar padrões de produção de riqueza e bem-estar social,

contrapondo-se aos projetos pretendidos pelas elites empresariais e político-estatais. Movimentam-se também, no sentido de “edificar sentimentos coletivos de cidadania e de pertencimento territorial, com autoestima das pessoas em relação a sua própria condição sócio-cultural.” (SILVA, 2009, p. 48)

Segundo essas ideias que movimentam os sujeitos sociais amazônidas, podemos inferir que para eles há uma percepção e um sentido diferenciados de desenvolvimento, oposto àquele que busca manter o *status quo* vigente. Ao invés do privilégio ao mercado, à competitividade, ao avanço técnico-científico como molas propulsoras de um modelo de desenvolvimento econômico e social, os povos da Amazônia defendem uma concepção de desenvolvimento que deve se sustentar “em práticas assentadas em aspectos sociais e humanos tais como: democracia, liberdade, participação, cidadania, sentimento comunitário, aceitação das diferenças com conduta ética que respeite as características étnico-raciais dos povos, seus saberes e modos de vida.” (SHIVA, 1993 apud SILVA, 2009, p. 41)

Uma vez assumido esse outro modo de perceber o sentido de desenvolvimento, a escola deixa de possuir o viés de formação de sujeitos para a lógica do mercado, e, como tal, impregnada de práticas pedagógicas voltadas para a visão instrucional de aperfeiçoamento e de treinamento sobre os conhecimentos e competências. A escola que deve promover o desenvolvimento, que atenda os anseios do homem/mulher da Amazônia, deverá valorizar os aspectos da condição social e humana, enfatizar os saberes locais, cidadania, sustentabilidade ambiental e sócio-econômica dos mais diferentes grupos. (CALDART; CERIOLE; KOLLING, 2002)

Considerando essa perspectiva de desenvolvimento e do papel da educação escolar é que fazemos as análises das experiências de escolas e cursos de formação de trabalhadores da Amazônia Paraense, propostas e realizadas pelos movimentos sindical e sociais, em parceria com a Escola de Aplicação da UFPA, que, ao final, certificou seus participantes.

4.3 - O MOVIMENTO DOS MOVIMENTOS NA AMAZÔNIA E SUA INTERFACE COM A ESCOLA DE APLICAÇÃO/UFPA

4.3.1- O Movimento Sindical: O Programa Integrar e o Projeto Integração da CUT

Para garantir um desenvolvimento que interessasse aos trabalhadores e trabalhadoras, o movimento sindical amazônico passou a disputar o modelo de desenvolvimento para a região, de caráter sustentável, para combater a instalação dos projetos que desconsideravam o meio ambiente e o social; e, ainda, como maior desafio para o movimento, o de intervir nos rumos das políticas públicas para a região.

Nesse contexto histórico de tensionamento, a partir dos anos 90, muito embora o movimento sindical mundial e local estivesse alquebrado diante das forças da nova organização econômica da globalização, a CUT, uma das mais importantes entidades representativas de trabalhadores da América Latina, congregando diferentes setores e ramos de atividades, encetou um debate propondo o enfrentamento a nova ordem mundial buscando intervir nas políticas públicas do modelo de desenvolvimento imposto para a Amazônia. O desafio era compreender as possibilidades que a Amazônia têm de construir um processo de desenvolvimento que a integre às grandes questões nacionais preservando suas especificidades.

Imbuída desses princípios a CUT/Pará, primeira da região Amazônica, instalada em 1984, iniciou suas atividades com o processo de formação de dirigentes com a finalidade de desenvolver um processo de organização no campo sindical que viesse a contribuir na construção do projeto de desenvolvimento da sociedade e de desenvolvimento da Amazônia na perspectiva de seus sujeitos. Mesmo diante das dificuldades, a CUT ocupou-se alhures, com a violência contra trabalhadores, reforma agrária, crédito rural, com as privatizações e com os grandes projetos para a região e, finalmente, com o trabalho de formação educativo-solidário com os estados de Rondônia e Acre.

Nesses mesmos anos de 1990, diante de mais uma crise do capitalismo, a educação, particularmente a Básica, no Brasil, passa a ter centralidade nos projetos de desenvolvimento econômico do país. A lógica de que não há desenvolvimento econômico sem o social, sustenta a necessidade de se investir, de maneira contundente, no setor educacional, como forma de levar o país à rota do progresso social e econômico. Logo, a educação é concebida como instrumento de recuperação/manutenção econômica do capital.

A lógica capitalista vigente passou a exigir mudanças no padrão de exploração da classe trabalhadora, o que nos leva a compreender o interesse pela centralidade da educação por parte dos organismos internacionais, pois é nesse setor que vai se formar esse trabalhador, o qual não pode mais ser preparado em treinamentos de curto prazo dentro das empresas, e sim dentro do sistema educacional regular, ainda que, não necessariamente dentro da escola pública. (FREITAS, 1995, apud NUNES, 2004, p.13)

Os movimentos sindicais se deram conta de que as mudanças tecnológicas e organizacionais no mundo do trabalho vêm demarcadas pela lógica da exclusão e, como tal, produzem o desemprego, e que a educação formal é o aspecto fundamental desse processo, passando a enfatizar, então, “a necessidade da qualificação, na modalidade da educação formal, tanto no que se refere à inserção no mercado de trabalho, quanto da constituição da cidadania, como elemento essencial para transformar a realidade existente. (CARVALHO, 2003, p.106)

A hegemonia, especialmente a educacional, passa então a ser disputada na concepção de que, a formação dos trabalhadores da Amazônia exige metodologias que valorizem o homem como um ser integral, sujeito da sua história, homem/cidadão, em consonância com a percepção que tem a CENTRAL de que a educação, característica essencialmente humana, se constitui como uma modalidade de trabalho não-material, ligada à produção e reprodução do conhecimento sobre o conjunto da produção humana. (SAVIANI, 1991)

Desta forma, a educação, que pode se dar sob a forma de processos formais, informais e não-formais (TORRES, 1992, apud LIMA & LOPES, 2005), é buscada pelas escolas sindicais como uma educação popular entendida como acesso democratizado a um espaço de discussões de interesse da população que leve à reflexão sobre a ação provocando uma reação que responda aos seus objetivos tais como: melhorias das condições de moradia, transporte, saúde, educação dentre outras. Ao mesmo tempo, é uma educação dos trabalhadores(as), uma vez que deve considerar suas condições de vida, profissão, seus anseios e perspectivas para responder às exigências de qualificação profissional que superem a simples formação de mão-de-obra.

Assumindo essa posição, a CUT procura dar uma resposta inversa ao discurso do capital difundido pela classe dominante, proprietária dos meios de

produção, que fomenta a idéia de articular a qualificação às demandas ao mercado de trabalho, pensando a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores de tal forma que basta habilitá-los técnica, social e ideologicamente para responder às necessidades do mercado. Para tais desideratos, os sujeitos precisavam se apropriar dos requisitos mínimos para a vida cidadã em sociedade: leitura, escrita, compreensão e interpretação da língua, domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências naturais e sociais, bem como o acesso aos meios de produção cultural – lazer, arte, comunicação, esportes, etc.

Sem desconsiderar essas necessidades dos trabalhadores, tanto os movimentos sindicais, quanto sociais entendem que, ao se apropriarem do conhecimento construído socialmente aliado às capacidades de interpretar criticamente o mundo e sua realidade mais próxima, serão capazes de desenvolver outros saberes, para que a educação passe a ser a via principal de criação de possibilidades para a luta em favor da extinção, ou, pelo menos, a minimização das precárias condições socioeconômicas de vida na Amazônia.

Nesse sentido, por intermédio de negociações com as Secretarias Estaduais de Educação, Conselhos Estaduais, as Universidades Federais do Pará, Amazonas e Roraima; com o Instituto de Pesquisas da Amazônia (INPA), o movimento sindical, representado por suas maiores centrais sindicais: Central Única dos Trabalhadores (CUT), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e Força Sindical, empreende ações, com propostas e estratégias diferenciadas, pelas quais defende novas concepções e propõe metodologias educacionais para a educação profissional, que consideram o saber, o fazer, o espaço e o tempo culturais dos trabalhadores(as) amazônicos. As Escolas Sindicais da região Amazônica – Escola Sindical Amazônia/Pará e Escola Sindical Chico Mendes/Acre – contribuíram com proposições e ações educativas efetivamente voltadas para o compromisso com a formação do trabalhador e para o debate sobre o desenvolvimento da Amazônia na perspectiva dos trabalhadores, muito embora tenha registrado *a posteriori* um significativo elemento limitador, dado pela descontinuidade dos projetos.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o maior movimento socioterritorial brasileiro, tem como um de seus pilares a educação e a escolarização, porquanto algumas situações cruciais para o sindicalismo como o desemprego engendrado pela reestruturação produtiva, não se constituem ainda em

problema instalado para esses movimentos. Sua importância maior reside no grau de relevância e imprescindibilidade atribuída à educação formal no processo de constituição de cidadania e de transformação social. E isso o MST faz como poucos.

Mais precisamente em 1996, quando da implantação do Programa Nacional de Formação Profissional (Planfor), ligado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), a CUT decidiu participar do referido Programa e promoveu cursos de formação profissional baseados na Política Nacional de Formação (PNF). Lança, então, por todo o país, três programas institucionais de educação básica e formação profissional para trabalhadores: Os **Programas Integrar** de Qualificação Profissional de Trabalhadores, **Programa Integração** e **Programa da CONTAG** (Confederação dos Trabalhadores na Agricultura). Os princípios gerais do **Programa Integrar** foram ponto de partida para o **Programa de Formação Integral e Integração** em caráter geral. O **Programa Vento Norte** desenvolvido na e para a região Amazônica, trazia caráter regional, considerando as especificidades da região.

As experiências de educação profissional desenvolvidas pela CUT, em nível nacional e para a região Amazônica, amparavam-se em princípios norteadores de sua política de educação, na qual, a formação técnico-profissional não se restringe à tão somente o preparo técnico-instrumental, mas tem como finalidade a construção do perfil de um novo trabalhador no cenário das mudanças conjunturais da sociedade capitalista atual, na direção da cidadania plena e efetiva do trabalhador, sob relações sociais de trabalho conflituosas e de interesses diferentes.

Segundo as informações colhidas, todas essas ações e atividades na área da educação profissional visavam preparar os trabalhadores para o enfrentamento nos embates sociais, na luta por um lugar no mercado de trabalho, assim como fornecer subsídios para a cidadania.

A pesquisa nos permite registrar que durante o biênio 2000/2001, as CUTs da Amazônia, através do Programa Vento Norte executado pelas Escolas Sindicais Amazônia e Chico Mendes, dedicaram-se a resgatar a dignidade e a identidade dos trabalhadores rurais, na perspectiva de construir uma metodologia voltada para a educação do trabalhador propondo-se a contribuir com uma proposta alternativa de desenvolvimento sustentável e solidário por meio dos cursos de Qualificação Profissional em Produtos da Floresta, Práticas Culturais Amazônicas e Práticas Ocupacionais Urbanas com elevação de escolaridade ao Ensino Fundamental.

Foram 25 turmas de ensino fundamental, 08 turmas de alfabetização de adultos resultando em 600 trabalhadores(as) capacitados em 2001. (MATTE, 2000)

O Programa Integrar, no ano 2000, estava presente em 17 estados, com atividades desenvolvidas em 73 municípios, em quatro frentes : Programa Integrar para Desempregados; Programa Integrar para Empregados (PIE); Laboratório de Desenvolvimento Sustentável e Solidário e, por último, o Programa Institucional Formação de Dirigentes.

Todos os programas foram financiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), por meio do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), órgão tripartite e paritário composto pelas representações por parte do Governo: Ministério do Trabalho, Ministério da Previdência Social e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social; por parte dos empresários: Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio e Federação Brasileira de Bancos (Febraban); e por parte dos trabalhadores: Força Sindical, Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT).

Desses três Programas, dois vão ter a participação importante do NPI, pois além do apoio pedagógico no desenvolvimento das propostas curriculares, houve a participação de professores do Núcleo em oficinas de formação sobre a proposta pedagógica, ministrando aulas, acompanhando o processo avaliativo dos educandos, efetivando a certificação da elevação de escolaridade dos trabalhadores participantes do programa, o que atestou a qualidade e legalidade das formações ofertados pela CUT.

O Programa Integrar teve a parceria do NPI. Foi concebido pela Central com a Confederação Nacional dos Metalúrgicos como um programa de qualificação e de educação integral, resposta à realidade da baixa escolaridade dos trabalhadores brasileiros. Destinou-se à requalificação profissional de trabalhadores da metalurgia na ativa e elevação de escolaridade – Ensino Médio. O objetivo era desenvolver condições de disputa de hegemonia na sociedade brasileira, na perspectiva de construção de um novo modelo de desenvolvimento onde os interesses dos trabalhadores(as) metalúrgicos se articulassem com os de outras forças progressistas na superação da exclusão social. (MATTE, 2000)

Dentre outros objetivos, o Programa Integrar pretendia a integração do conhecimento técnico com a educação básica, a fim de desenvolver habilidades,

conhecimentos e posturas necessárias para a reinserção do desempregado no mercado de trabalho e/ou capacitá-lo para integrar projetos de geração de emprego e renda, como parte fundamental da formação do cidadão trabalhador. No Pará foi desenvolvido nos municípios de Belém, Barcarena, Marabá e Castanhal.

Vento Norte – Formação Integral do Trabalhador na Amazônia, foi um dos projetos regionais destinados à elevação de escolaridade - Ensino Fundamental e qualificação de trabalhadores(as) rurais da região amazônica paraense nas ocupações de produtos da floresta, práticas culturais e práticas ocupacionais urbanas, na perspectiva de construção de um desenvolvimento sustentável e solidário que valorizasse a cultura regional; a qualificação profissional de trabalhadores da construção naval artesanal, da agricultura familiar (dos assentamentos e das reservas extrativistas) e do mercado informal. (MATTE, 2000) Foram certificados pelo NPI, 198 inscritos em turmas nos municípios de Castanhal, no assentamento Cupiúba e em Igarapé-Miri. (Doc. SECRETARIA ACADÊMICA DO NPI, 2001)

Esse projeto foi apresentado ao Fundo de Amparo ao Trabalhador, agência financiadora, com o propósito de validar metodologia em qualificação profissional, tomando como referências as atividades profissionais desenvolvidas no interior da Amazônia.

No **Programa Integração**, a Escola de Aplicação, como parceira de fundamental importância, certificou trabalhadores de duas frentes: Projeto **FENADADOS** e **FORMA-SUS**.

O primeiro, um convênio entre a Escola Sindical Amazônia (ESA) da CUT, a Federação do Ramo da Telemática e a Federação Nacional dos Trabalhadores em Processamento de Dados, Serviços de Informação e Similares. Destinava-se a elevação de escolaridade – Ensino Médio e qualificação profissional na área. (MATTE, 2000). Totalizou 166 trabalhadores certificados. (Doc. SECRETARIA ACADÊMICA DO NPI, 2002)

O Projeto **FORMA-SUS**, elevação de escolaridade em nível Fundamental, convênio entre a ESA e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Seguridade Social, teve ao final, 168 trabalhadores formados e certificados pela Escola de Aplicação, em seis turmas nos municípios de Abaetetuba, Ananindeua, Castanhal, Bragança, Cametá e Muaná. (Doc. SECRETARIA ACADÊMICA DO NPI)

Instrumentalizar os agentes comunitários de saúde com saberes que viessem contribuir para a sua formação educacional, profissional e cidadã, estava entre os objetivos do FORMA-SUS, e mais além: desenvolver metodologias de educação profissional na saúde, adequadas às necessidades do perfil sócio-epidemiológico do Pará, da qualificação do Sistema Único de Saúde e da formação de trabalhadores(as) comprometidos com a transformação social.

É pertinente registrar nesse estudo, o que movimentou a CUT a enveredar suas ações pelo caminho da educação profissional e qual concepção orientou a qualificação profissional dos trabalhadores, entendendo a qualificação como uma necessidade e um direito do trabalhador frente às atuais mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Nesse novo caminho, a CUT reconhece a existência de diferentes concepções para qualificação, e estas não se confundem com a concepção de educação percebida e adotada para embasar suas propostas de qualificação do trabalhador.

Assim, a CUT nega a concepção que referenda a qualificação do trabalhador como equivalente à qualificação para o posto de trabalho adquirida em treinamentos no trabalho; nega a concepção que relaciona qualificação com o grau de autonomia do trabalhador, porque implica também em adquiri-la através de treinamento no e para o trabalho; opta por uma concepção “que a percebe como construção social, complexa, contraditória e multideterminada.” (LIMA; LOPES, 2005, p.12)

Segundo dados, antes dos anos 90 do século passado, somente a formação sindical constituía a agenda educacional da Central Sindical. Durante essa década, a reestruturação produtiva do capital fez com que a CUT ampliasse sua visão de sindicalismo tradicional por categoria para alcançar os trabalhadores desempregados e os que estavam na economia informal, orientada por uma concepção insurgente de “sindicato-cidadão” que “procura construir uma contratação coletiva que também assuma os interesses de setores da população e de trabalhadores “excluídos” em diversos campos: moradia, seguridade social, renda mínima, educação, saúde, transportes, crianças e adolescentes, etc.”(LIMA & LOPES, p. 17). Pretendia, com essa ampliação, contemplar as modificações em curso no mundo do trabalho e da sociedade.

Vencidas as contendas internas sobre a pertinência de fazer educação profissional aliada à elevação de escolaridade, esta deveria contribuir na

elaboração de políticas públicas de educação profissional a serem implementadas pelo Estado, por intermédio das demandas exigidas pelos trabalhadores em suas reivindicações por qualificação. (MATTE, 2000)

O que se pode observar é que a concepção de qualificação profissional na proposta da CUT, incorpora uma metodologia que se fundamenta na perspectiva de formação do homem integral, articulando o saber fazer com a reflexão, na busca de uma sociedade mais equânime. Para Teixeira (2002, p. 221) a qualificação profissional está

articulada ao conceito de Educação Integral, faz a educação com os saberes, ressignificando a visão de competência. Por isso, a prática desenvolvida na construção coletiva do conhecimento, na integração humana, os saberes e sonhos, da ciência e desejos, numa perspectiva transformadora. O ser integral, objetivo da formação é prioridade também como é propiciar o encontro entre os trabalhadores(as) destes(as) com a ciência/tecnologia; e deste conjunto com a produção de bens e direitos (sociais) o que eleva a cidadania e estimula a organização.

Uma visão inicial nos permite afirmar que a concepção de qualificação profissional pensada pela CUT configura-se, portanto, na tentativa de institucionalizar um projeto de formação, emancipador, integral do trabalhador, pensado para além do mercado de trabalho, considerando que a formação do ser humano se dá em múltiplas dimensões. Tal projeto se oporia a um ensino para o adestramento, para conformá-lo à realidade dada ou à garantia da promoção à competitividade dos sistemas produtivos; logo, requeria uma escola que se opusesse à visão reducionista, utilitarista da formação e da educação,

uma escola unitária de caráter científico, tecnológico e politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo, organizador de sua estrutura, seu currículo e seus métodos, sobretudo no que se refere à construção crítica da relação trabalhoXeducação, cuja essencialidade reside na contraposição de todas as formas de exploração do homem para a constituição de novas relações sociais. (CUT, Resolução do 5º Congresso Nacional, 1995.)

O discurso da CENTRAL busca, portanto, a formação profissional como patrimônio social e esta deve estar posta sob a responsabilidade do trabalhador que deve intervir no processo de gestão, acompanhamento e avaliação das políticas e programas de formação sob a égide do Estado.

Podemos perceber a relevante preocupação da CUT na intenção de fornecer, por meio de suas atividades de formação/educação profissional ou não, elementos considerados indispensáveis para a construção e implantação de uma política de educação profissional, compreendida no âmbito da relação trabalho e

educação sob a ótica dos trabalhadores, considerados de maneira autônoma, mas concebidos também na perspectiva de classe. Dessa forma, a construção e a implementação de tal política pública protagonizada pelos trabalhadores engendraria um projeto social contra-hegemônico.

Nesse panorama, a educação formal figura como aspecto fundamental do processo que, atualmente, deixa de fora do mundo do trabalho, por meio do desemprego, milhares de trabalhadores, que por sua vez, quando submetidos a processos de formação e qualificação profissionais, são adequados ao mundo produtivo, portanto é uma educação para o mercado de trabalho, para a empregabilidade. A CUT não desconsidera que a educação deve possibilitar uma melhor inserção do trabalhador no mercado de trabalho, para tanto, o sistema produtivo precisa estar integrado ao sistema educacional, todavia, a dimensão da cidadania deve ser enfatizada como elemento primordial na transformação da realidade existente.

A CUT reconhece e afirma a necessidade de uma nova qualificação, maior escolaridade e formação geral dos trabalhadores, porém destaca:

que a política depredatória da exploração da força de trabalho – que se expressa nos baixos salários, na alta rotatividade da mão-de-obra, além do baixo investimento no desenvolvimento dos recursos humanos (atividades de treinamento) - constitui uma evidência do grande desafio a ser enfrentado pela burguesia brasileira, no sentido de optar efetivamente pela escolarização da população brasileira, pelo processo de expansão da escola básica que inclua o conjunto da classe trabalhadora, pela educação pública e de qualidade, que propicie educação integral do trabalhador e incorpore a formação profissional.(CUT, Informacut, nº 257, p. 20)

O desafio na construção de políticas públicas de educação geral e formação profissional na perspectiva dos trabalhadores da forma como vem sendo defendido pelos movimentos sindicais e sociais, deve ser compreendido como nos lembra Marx :

Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir das condições atuais. (MARX, 1983, apud CARVALHO, 2003, p. 112)

A escola e todo o aparato que a constitui na sociedade de classes em que estamos inseridos, reproduz as contradições dessa mesma sociedade, por isso qualquer experiência no sentido de transformação deve partir da própria realidade

existente, das contradições que permeiam a escola, para delas surgir uma nova escola. Esse é o desafio.

É como desafio que a Escola de Aplicação, na condição de escola de educação básica pode levantar o debate sobre a atual política do Estado para a Educação Profissional de Nível Médio no Brasil e ampliá-las para as especificidades da região Amazônica, território em que estamos inseridos. Investigar sobre que aspectos fundamentais dessa educação profissional que está posta precisam ser alterados para que seja rompida a relação de refém do mercado de trabalho que a caracteriza como uma educação do capital, princípios que se contrapõem às expectativas e interesses da classe dos trabalhadores .

Resgatar a experiência realizada em parceria com a CUT no que ela traz de relevância para a construção de uma nova identidade na educação de nível médio e profissional, poderia nos levar a assumir um novo perfil perante a sociedade na condição de formadora de pessoas, visando a profissionalização dos jovens e adultos trabalhadores. A CUT e movimentos sindicais em geral, oferecem uma formação profissional que parte de um projeto educativo global, abrangente e emancipador, fator de enriquecimento pessoal e instrumento básico para o exercício da cidadania, sempre complementar à escolaridade formal, nunca substitutiva desta, pois qualquer proposta descolada da escolaridade é anacrônica e conservadora e fica apenas na especialização estreita da tarefa.

Cabe-nos refletir sobre a maneira pela qual os trabalhadores se farão propositivos na elaboração de propostas de políticas públicas de qualificação e educação profissional, de forma a materializá-las na perspectiva da integralidade dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores, ou ainda de fora do mercado de trabalho, considerando-se a forma histórica atual do capitalismo brasileiro.

Estudos de experiências realizadas com relativo êxito apontam para o mecanismo da qualificação profissional negociada entre o conjunto de concepções de qualificação de interesse do mercado, representado pelas empresas, e a concepção dos trabalhadores/sindicatos. É uma nova institucionalidade assentada na busca do consenso entre antagônicos, por meio de política de negociação, submetida à política econômica assumida desde o início da década de 1990. (SILVA JUNIOR apud Kober, 2004: xiv)

Dessa forma, todos os envolvidos no processo produtivo poderão enfrentar os problemas que advêm do mundo da produção em constantes mudanças e suas

novas demandas, o que traria suporte para as empresas, trabalhadores e ao Estado frente às mudanças de uma economia globalizada. (LIMA & LOPES, 2005, p.34)

Esse caminho que vincula qualificação e negociação coletiva sugerida para o Brasil se inspira em recentes experiências da União Europeia e de diversos países entre eles Espanha, Portugal, França e Itália, assim como nos países em desenvolvimento, Chile, Argentina, México, Colômbia e Panamá que demonstraram possibilidades concretas, mesmo que limitadas, do diálogo social e da negociação coletiva para a qualificação, de importância reconhecida na Recomendação nº 195 da OIT da 92ª Conferência Internacional do Trabalho em 2004. Da mesma forma, a Declaração Sociolaboral, no âmbito do MERCOSUL, aponta a necessidade de processo negociado no terreno da qualificação de trabalhadores. (LIMA & LOPES, 2005, p. 33)

Como experiência brasileira de negociação bipartite entre sindicato e empresa temos o Programa Integrar em seu subprograma voltado para trabalhadores empregados (PIE) durante a vigência do PLANFOR (1994-2003); o Programa de Qualificação Social e Profissional (PQSP – 2004 a 2007) de negociação tripartite – empresas, sindicatos e Estado – e em discussões tripartites no âmbito do MERCOSUL. Essas são experiências que, de certa forma, rompem com o processo histórico que excluem a participação dos trabalhadores na construção de modelos, ou melhor, de sistemas nacionais e regionais de educação/formação profissional, “quase sempre vista como área privada sob a responsabilidade do capital” e, quase nunca “como área pública, sob a responsabilidade do Estado.” (ARROYO, BUFFA, NOSELLA, 1995 apud LIMA & LOPES, 2005, p. 20)

Dessa feita, a construção de um sistema democrático de educação profissional pela ótica dos trabalhadores incluiria alguns princípios, dentre eles:

- trabalhador educando deve ser entendido como um ser integral, respeitando e considerando as suas dimensões subjetiva, social e política;
- a qualificação profissional não pode ficar restrita ao domínio das técnicas, devendo estar articulada com os conhecimentos gerais, a cultura e a formação cidadã, na perspectiva da formação integral do trabalhador;

- os processos educativos devem ser desenvolvidos de maneira inter e transdisciplinar, articulados por um eixo condutor, vinculado ao contexto sociocultural e às demandas do mundo do trabalho e da sociedade;

- o processo de construção de saberes deve recorrer sistematicamente ao resgate e a valorização do saber do trabalhador, adquirido na sua experiência de vida, trabalho e lutas, bem como deve observar respeito à diversidade sociocultural, implicando também o resgate das experiências populares de qualificação e educação profissional;

- as ações de qualificação social e profissional devem estar integradas com ações de desenvolvimento, inclusão social e educação e devem incluir certificação e orientação profissional. (Informacut, 1995)

Durante o desenvolvimento desse item do presente texto, demos destaque à CUT por conta de ter sido com ela, dentre as Centrais Sindicais existentes, que a Escola de Aplicação/UFGPA desenvolveu ações extensionistas de formação e de certificação de trabalhadores, em regime de parceria, tanto junto àqueles que atuavam na área da indústria quanto aos ligados ao trabalho desenvolvido no espaço territorial do campo/rural.

No entanto, é importante ressaltar que a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), a Força Sindical (FS), o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE), e outras entidades de trabalhadores, a partir dos anos de 1990, participaram de forma ativa da ampliação e aprofundamento do debate com relação ao papel da educação diante do novo contexto produtivo aos vínculos entre formação profissional, trabalho e emprego, e às novas exigências de aumento de escolaridade e de qualificação profissional exigidas aos trabalhadores.

As Centrais Sindicais diferenciam-se no que diz respeito às formas de incorporação e às propostas de ação em torno das questões educacionais, mas, unanimemente, entendem que a educação, quer geral, quer profissional, não é apenas uma tarefa exclusiva do Estado e do patronato, cabendo, igualmente, aos trabalhadores. (DELUÍZ; SOUZA; SANTANA, 2000). É consenso também entre as Centrais que, “a construção e a implementação de uma política pública de educação profissional, protagonizada pelos trabalhadores, é parte integrante de um projeto social contra-hegemônico.” (CARVALHO, 2003, p. 105)

A CUT toma como princípio a crítica ao neoliberalismo, refuta a adequação da educação aos interesses empresariais por entender que tal ajuste se configuraria em mais uma estratégia daquela classe em deter o controle da educação e da qualificação profissional do trabalhador. A educação é entendida como instrumento capaz de qualificar os trabalhadores para intervir no processo de construção das relações de trabalho que não sejam lesivas aos seus interesses e, sobretudo, seja capaz de propiciar-lhes formação integral. (RUMMERT, 1998). Por isso, o entendimento é de que o ensino profissional se constitui em patrimônio social, em um saber sobre as realidades social e de trabalho devendo, por isto, estar sob a responsabilidade dos trabalhadores, integrado ao sistema regular de ensino e à luta pela universalização de uma escola pública, gratuita, laica, unitária e de qualidade. Estas seriam as condições indispensáveis para a intervenção dos trabalhadores nas relações de trabalho e no controle do próprio mercado de trabalho. (DELUIZ; SOUZA; SANTANA, 2000)

Podemos perceber o foco de interesse das representações dos trabalhadores/sindicatos, prioritariamente centrado nos processos de formação do trabalhador por meio de sistemas de educação e qualificação profissional pensados e elaborados em processos de acordo, ajustes, convenções entre os Sistemas de Relações de Trabalho, os Sistemas Públicos de Emprego e os Sistemas de Educação. Quanto à discussões sobre certificação profissional, nos parece à sombra desse interesse maior. Entendemos que, se no diálogo social, os trabalhadores conseguirem implantar princípios democráticos e de cidadania nos sistemas institucionalizados de formação profissional, tanto mais terão poder de negociação a respeito da construção e institucionalização de um Sistema de Certificação Profissional para os trabalhadores brasileiros que possa, realmente, incluí-los no mundo e no mercado de trabalho.

4.3.2 - Os Movimentos Sociais: O Pronera – Magistério da Terra

Simultaneamente às lutas da CUT, os movimentos sociais na Amazônia se intensificam como luta da sociedade civil organizada, por conta do processo de ocupação planejada e posta em prática a partir da década de 1960 pelo governo brasileiro, aliada à ocupação espontânea.

A ocupação era necessária para a política de governo vigente, a fim de dar conta do novo modelo de desenvolvimento econômico a ser implantado pela ditadura militar, apoiada pelos setores sociais civis da oligarquia nacional e pelos grupos econômicos sociais. A abertura de estradas, a ação migratória de famílias brasileiras oriundas de outras regiões atraídas pelas promessas governamentais de desenvolvimento e integração, implantação de polos industriais como o da Zona Franca de Manaus; implantação do Projeto Carajás e suas ramificações: Projeto Albrás-Alunorte, Mineração Rio do Norte, Usina Hidrelétrica de Tucuruí, entre outros, constituíram as estratégias que trariam o desenvolvimento econômico para a região.

Segundo Silva (2002, p.100), a implantação desses projetos se configuraram em instrumentos de saqueamento, geração de pequeno número de empregos nos postos de trabalho a que os trabalhadores locais não tiveram acesso caracterizando-se, portanto, um processo de alijamento de valores culturais dos povos da região impondo uma lógica de exclusão em relação às populações tradicionais.

O contexto de exclusão vivido por índios, negros e caboclos ocasionou inúmeros conflitos entre índios e posseiros, índios e empresários e a entrada em cena do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que traz como bandeira a luta pela terra e por condições de sobrevivência nela. (SILVA, 2002, p. 101)

Cordeiro e Scalabrin (2005) informam que os processos de ocupação das terras da Amazônia Paraense, especialmente na área da Transamazônica, na década de 1970, ocorreram sob promessas não cumpridas e inconclusas, gerando conseqüentemente, conflitos pela ocupação de terras indígenas entre os povos da região e os agricultores migrantes. A ausência de políticas sociais básicas como saúde, educação, infraestrutura entre outras, despertou a consciência social dos agricultores(as), fortalecida pela influência da igreja católica e dos sindicatos de trabalhadores rurais (STRs), condição fundante para que pudessem empreender os movimentos de resistência e sobrevivência na Transamazônica.

Organizações como associações, cooperativas, centros de estudos lutam por autonomia; entidades como a Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE) e a Pastoral da Terra dão origem a outros movimentos entre eles o Movimento pela Sobrevivência da Transamazônica (MPST), o Viver, Preservar e Produzir e o MST. Além disso, a parceria com a UFPA em 1980 intermediando um projeto franco-brasileiro de apoio à pequena e média agricultura

para o fortalecimento do campesinato local, formam um conjunto de forças de resistência e possibilidades de construção de uma nova realidade para a região. (CORDEIRO & SCALABRIN, 2005, p. 159)

O Movimento pela Sobrevivência da Transamazônica (MPST), a partir da década de 1990, assume papel fundamental na articulação de indivíduos e instituições da região que lutavam por justiça e melhor qualidade de vida com a finalidade de reverter a ideia corrente de abandonar a região para acreditar que nela é possível viver e desenvolver-se com solidariedade. A Fundação Viver, Produzir e Preservar foi fundada para manter a articulação regional e garantir espaços de estudos, pesquisas e fortalecimento das organizações locais, base do movimento de massa.

A partir desse momento, as bandeiras de lutas dos movimentos, além de reivindicatórias passam a ter caráter propositivo, alcançando conquistas nas áreas da saúde, estradas, energia e, principalmente, na área da educação construindo experiências significativas em que se destaca o trabalho desenvolvido nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária. O Projeto Gavião, desenvolvido em parceria com a UFPA, também é referência porque formou inúmeras turmas de professores em todos os municípios da região. Desde então, o debate sobre a educação passou a ser prioritário e ter um novo significado na pauta do movimento regional amazônico. (CORDEIRO & SCALABRIN, 2005, p.191)

O Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária (INCRA) passou a receber pressão dos movimentos no sentido da operacionalização mais efetiva das políticas públicas para a região, incluindo a educação em suas prioridades. Uma das respostas se fez por meio de programas de alfabetização dos trabalhadores(as) do campo com recursos do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

As lideranças do setor de educação do MST, em julho de 1997, realizaram o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), juntamente com professores de mais de vinte universidades brasileiras envolvidos em projetos educativos nos assentamentos da reforma agrária, com a finalidade de promover a articulação entre os projetos em desenvolvimento e sua multiplicação, em conseqüência da grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural, em particular, nas áreas de reforma agrária. (KOLLING; CEROLI; CALDART, 2002:16)

Desse encontro resultou a idealização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera – que se materializou meses depois, por meio da Portaria nº 10/98 de 16 de abril de 1998, como política pública de Educação do Campo, vinculado ao Movimento da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, portanto, os dois movimentos se imbricam por fazerem parte do mesmo tempo histórico. (MOLINA, 2004, p.61)

O Programa foi assumido, inicialmente, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, com o objetivo de proporcionar educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais mediante processos de Reforma Agrária. Em 2001 foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e até 2002, proporcionou alfabetização, escolarização e formação de 122.915 trabalhadores. De 2003 a 2007, em 10 anos, este número subiu para cerca de 500 mil jovens e adultos assentados atendidos pelo Pronera em parceria com 60 universidades federais e estaduais, escolas técnicas, escolas família-agrícola, secretarias estaduais e municipais de educação. (HACKBART, 1988, p.14, apud SANTOS, 1998)

O Pronera é resultado de articulações dos movimentos sociais, numa parceria inicial entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UNB), o MST e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Em seguida, o apoio da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (MOLINA, 2004, p. 61)

Em seus estudos, Molina (2004, p. 69), afirma que tanto o Pronera, quanto a Articulação Nacional por Uma Educação do Campo defendem que, para ter sentido uma proposta educacional específica para os sujeitos do campo, esta precisa se ancorar em “um novo modelo de desenvolvimento, no qual se operem mudanças estruturais que objetivem, de fato, enfrentar a situação de pobreza e desigualdade em que vive essa população.”

Lembra-nos a autora, que a Reforma Agrária no Brasil, se pautada nesse modelo de desenvolvimento, deve ser encarada como uma política estratégica a fim de possibilitar mudança no modelo de desenvolvimento agrícola histórica e majoritariamente patronal dominante, o qual investe no modelo do agronegócio,

como se esse fosse a única via para uma agricultura moderna. (MOLINA, 2004, p. 61)

Essas considerações nos levam a compreender que a mudança na organização da produção agrícola é meio para a implantação desse novo modelo de desenvolvimento, em que ao campo é dada uma importância de centralidade na elaboração de políticas macroeconômicas. Se assim for, o novo modelo deverá buscar “não só o crescimento econômico, mas o crescimento condicionado por um processo de desenvolvimento social, político e cultural que garanta a cidadania a todos os brasileiros.” (MOLINA, 2004, p. 70)

Continuando as nossas reflexões com Molina (2004), Reforma Agrária, Educação do Campo e modelo de desenvolvimento estão imbricados numa relação de dependência. Assim, “a Educação do Campo é requisito fundamental, tanto para a formação da consciência, quanto nas oportunidades que ela cria na reorganização dos espaços onde se desenvolvem.” Por intermédio dessa educação podemos implementar a reforma agrária, na perspectiva do desenvolvimento sustentável para o Brasil e especialmente para a Amazônia.

A Educação do Campo, portanto,

está voltada para a formação humana em que os sujeitos possam desenvolver diferentes habilidades para questionar e reorganizar os conhecimentos e saberes, uma educação que forme sujeitos atentos ao movimento do seu próprio pensamento e ao movimento do assentamento e do mundo.”(MOLINA, 2004, p.74)

Com 10 anos de implantação e experiências, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária tem se desenvolvido na Amazônia por meio de projetos de alfabetização de jovens e adultos, elevação da escolaridade (nos níveis fundamental, médio e superior), formação continuada de educadores e formação técnico-profissional na área de saúde, comunicação, produção agropecuária e gestão do empreendimento rural. Muitos desses cursos foram certificados pela Escola de Aplicação; entre eles temos os projetos de escolarização de monitores, (alfabetizadores dos assentamentos sem escolaridade de qualquer nível de ensino), quatro projetos de formação de professores(as) educadores(as) do campo em Nível Médio – Modalidade Normal, Alfabetização Cidadã na Transamazônica, Projeto Saúde e Movimento (formação de Agentes Comunitários de Saúde), ainda em desenvolvimento, também para a área da Transamazônica.

Os projetos Alfabetização Cidadã na Transamazônica e Educação Cidadã na Transamazônica foram propostos e desenvolvidos a partir de 2003 pelo Centro Socioeconômico e pelo atual Instituto de Ciências da Educação da UFPA, com apoio do *campus* de Altamira/PA. A Escola de Aplicação tem seu lugar de importância como instância certificadora dos educandos(as) desses projetos.

Diante da inegável constatação a respeito das relações intrínsecas entre trabalho e educação, - educação e formação profissional, formação profissional e sistema produtivo, formação profissional e escola, - tanto na perspectiva do capital, quanto sob a ótica contra-hegemônica disputada pelos movimentos sindicais e sociais progressistas, há um sujeito na ponta dessas relações e na origem do processo formal escolar dos indivíduos que desenvolve a mediação no processo de construção do trabalhador, fazendo-se também trabalhador à medida em que incorpora ao seu patrimônio subjetivo, social, cultural e econômico ferramentas necessárias a sua mudança individual e atuação no meio social na perspectiva de mudanças. Esse sujeito é o professor, profissional da educação, detentor de potencial influenciador e modificador de concepções sobre as coisas e sobre o mundo.

Assim como o professor pode ser considerado como aquele que, por meio da ação pedagógica, numa escola de reprodução social, desenvolver o trabalho de inculcação de normas e valores que garantam a manutenção da sociedade capitalista, pode, por via da lógica da dialética, nessa mesma escola que reproduz as condições de dominação da classe dominante, contribuir para modificar a estrutura social no movimento da contra-hegemonia. (GRAMSCI, 1985)

Em todos os tempos da história da educação brasileira, nunca a formação dos profissionais da educação mereceu tanto destaque por parte das políticas públicas que impulsionam mudanças no sistema de formação desses profissionais. Porque é deles, que o vigente sistema de produção e acumulação capitalista espera a formação de um trabalhador que contribua para servir aos avanços de uma sociedade tecnológica, por meio de modelos de ensino que priorizem o domínio de certas habilidades, capacidades e competências desenvolvidas pelo estímulo ao pensar, criar, intuir, conhecer, transmitir e interagir como bases do processo ensino-aprendizagem. (NUNES, 2004)

Esses argumentos nos levam a sustentar e a discutir a importância de considerarmos a formação/escolarização e a certificação dos professores do Projeto

Magistério da Terra, sob o aspecto de qualificação profissional, pensado e desenvolvido sob a ótica dos trabalhadores camponeses, como sujeitos da presente pesquisa, considerando ainda, que esses, em sua maioria, são professores **de fato** (grifo nosso) em seus assentamentos, assim reconhecidos, não pela lei, mas pelas pessoas de uma comunidade que lhes depositam confiança, num processo de legitimidade, para que estes contribuam no desenvolvimento da educação de seus filhos e muitas vezes, o seu próprio.

Particularmente, para os sujeitos da reforma agrária no Brasil, o eixo programático das políticas desenvolvidas visa a promoção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo, a partir de uma nova matriz tecnológica e de novas formas de organização da produção e do trabalho, a fim de possibilitar a elevação da produtividade da terra e do trabalho.

Esse cenário justifica nossa escolha em pautar essa investigação em um dos projetos do Pronera de Formação de Professores, Nível Médio-Normal, doravante denominado Magistério da Terra, desenvolvido entre 2006 a 2009, tendo como educandos assentados dos municípios de Tucuruí, Baião, Breu Branco, Goianésia, Novo Repartimento e Pacajá das regiões Sudeste e Nordeste do Pará. Tinha como metas, assegurar acesso ao nível mais elevado da Educação Básica, na perspectiva de ampliar o acesso à educação e, em especial, qualificar cem (100) professores em nível Médio-Normal, identificados com o cotidiano do campo, para atuarem no Ensino Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, a partir de processos educativos contextualizados, com qualidade social e sintonizados sócio-culturalmente com a realidade local e a diversidade da região. (SILVA et. al., 2007)

A Escola de Aplicação da UFPA certificou, em dezembro de 2009, oitenta e seis (86) professores dos cem (100) educandos que iniciaram o curso. Constatamos que esse número representa uma vitória de todos os que fizeram o curso acontecer, uma vez que, as dificuldades de toda ordem, a todo momento, se apresentavam como impeditivas de prosseguimento. Essas dificuldades, de ordem administrativa, pessoais, climáticas, interpessoais e interinstitucionais, foram experimentadas tanto pelos educandos, como por aqueles responsáveis por fazer o curso acontecer: coordenadores, técnicos, bolsistas e professores.

A pesquisadora participou do desenvolvimento desse projeto como coordenadora e professora. Esteve na coordenação geral, representando a UFPA

como ordenadora de despesas perante à Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa da UFPA e ao Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária (INCRA).

Pelos relatos em itens anteriores, podemos constatar a diversidade de ações pedagógicas que a EA realizou e realiza frente as mais diversas demandas sociais. Como professora da instituição, nos preocupamos com a ressonância que essas ações em parcerias produzem na comunidade escolar e na sociedade paraense. Para se envolver com segurança com essas ações demandadas pela sociedade, exige-se da instituição a consciência da importância de seu papel na mesma e da responsabilidade em contribuir para o desenvolvimento da região e do homem da Amazônia.

Todavia, para que esse papel seja desempenhado de maneira satisfatória, uma questão parece de fundamental importância. Antes de alfabetizar, formar professores, elevar escolaridade, qualificar e certificar trabalhadores, precisa ter clareza sobre o projeto educativo que quer desenvolver e, conseqüentemente, que projeto de homem e mulher lhe está atrelado. Precisa estar transparente em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), qual modelo de desenvolvimento defende, e que homem/mulher pretende formar para a região na qual está inserida. Parece claro que a formação desses sujeitos deve estar plenamente condicionada ao modelo de desenvolvimento defendido pela comunidade escolar. Se essas condições não forem explícitas, se não houver convergência entre as duas concepções como as duas faces de uma moeda, a EA corre o risco de trilhar muitos e diversos caminhos, sem saber aonde chegar. Estará como um barco à deriva, ao sabor das propostas oriundas das mais diversas visões de desenvolvimento, de sociedade, educação, qualificação profissional, de homem/mulher para a região, advindas tanto das políticas de Estado, como de entidades outras que realizam disputas pela hegemonia na educação, que nem sempre interessam para a realidade dos atores sociais que compõem a Amazônia.

Não obstante, até a presente data não temos, em forma de documento escrito, o Projeto Político Pedagógico da EA. Muitos ensaios foram realizados, no entanto, por questões políticas de grupos antagônicos existentes no interior da Escola, todos os processos de construção de tão importante e necessário instrumento norteador, retrato do que pretenderia a comunidade escolar realizar, têm sido abortados.

Diante dessa ausência, servimo-nos do atual Regimento Interno/2009, particularmente do artigo 5º, § 3º, letras a, b, c e d, que se referem a finalidade do Ensino Médio para tentar responder ao nosso questionamento, e se há convergências entre a formação e certificação dos seus alunos regularmente matriculados e aqueles a quem ela somente certifica, nesse caso, o foco recai sobre o objeto dessa investigação – certificação de trabalhadores na Amazônia paraense – por meio do curso de Formação de Professores do Campo- Nível Médio, Modalidade Normal.

Assim, o Ensino Médio na EA tem como finalidade:

- a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- b) a preparação básica para o trabalho e à vida cidadã;
- c) a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo;
- d) a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A partir dessas diretrizes, podemos analisar *a posteriori*, pontos de aproximação ou distanciamento dessas finalidades com a proposta de formação do Projeto Magistério da Terra, para responder que homens e mulheres do campo, trabalhadores da agricultura, a EA está certificando. E se essa certificação corrobora a formação e qualificação profissional em uma relação de trabalho e educação sob a ótica dos trabalhadores, na especificidade amazônica.

Pode-se observar que o projeto Magistério da Terra constituiu-se em mais um esforço em possibilitar, de maneira concreta, que trabalhadores e trabalhadoras rurais, assentados da reforma agrária, bem como descendentes e parentes sejam reconhecidos como sujeitos de direito e, portanto, com direito à educação. É mais um dos instrumentos de fortalecimento da luta dos movimentos sociais organizados, no sentido de legitimar políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive no campo.

O Movimento por uma Educação do Campo vem construindo uma identidade cujos traços unem os sujeitos que se engajam nele. Sucintamente, apoiados em Caldart (2002), apresentamos os pilares básicos em que se sustenta o projeto educativo para a construção de uma educação do campo.

A autora ressalta, a princípio, a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito à educação como um direito universal, onde se acomodam o direito humano de cada pessoa se desenvolver plenamente e o direito social de participar crítica e ativamente na dinâmica da sociedade, a fim de formar pessoas como sujeitos de direito.

Os sujeitos a quem se destina essa educação são pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais com diferentes identidades, mas ligados por uma identidade comum: vivem e trabalham no campo e historicamente têm sido vítimas da opressão e da discriminação econômica, política e cultural. É para essas pessoas que se pleiteia uma educação que as levem a se articularem, se organizarem para assumir a condição de sujeitos da direção de seu destino. Lutar por uma política pública de educação que leve em consideração uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo, construída com os seus próprios sujeitos, reconhecendo sua autonomia e sua capacidade de construção de um projeto educativo próprio.

Afirmar esse traço identitário é dizer:

Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo (CALDART, 2002, p.28)

Com essa postura, esses sujeitos passam a negar uma realidade de injustiças, desigualdade, opressão, violenta desumanização no campo que exige transformações sociais estruturais urgentes. Por isso, o Movimento por uma Educação do Campo não pode deixar de vincular essa luta às lutas pela transformação dessas condições sociais de vida no campo.

A Educação do Campo como movimento educacional social reage à realidade degradante do meio rural que leva a população aos limites da indignação. A falta de políticas públicas se reflete na baixa escolaridade e qualificação profissional, essa última quando relacionada às novas técnicas que estão sendo introduzidas no campo, pois o agricultor familiar comumente é qualificado no uso das técnicas tradicionais, além de controlar a maior parte de seu processo de trabalho. O trabalho é precarizado, disperso, há presença de trabalho infantil e escravo. Desequilíbrios ambientais são conseqüências de um desenvolvimento

baseado na depredação das riquezas naturais. Competição entre projetos de economia formal, depredadora e insustentável e outro de economia sustentável e solidária. Somam-se essas condições como resultado do avanço do capital que provoca a diminuição de inserção e manutenção do emprego formal, assim como precariza os existentes e elimina formas históricas de economia solidária. (LIMA, 2005, p. 30)

A educação do campo demanda a construção de um projeto de educação que, para verdadeiramente educar, se atrela à transformação das circunstâncias sociais desumanizantes, do qual o homem e a mulher do campo são seus protagonistas. Esse projeto tem como finalidade ajudar no desenvolvimento pleno do indivíduo, sua humanização, inserção crítica na dinâmica da sociedade; para tanto, considera a compreensão de que o indivíduo se humaniza ou desumaniza dependendo das condições materiais e relações sociais a que está subordinado, que nos mesmos processos em que produz sua existência, produz-se como ser humano; e que as práticas sociais, especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. (LIMA, 2005, p. 32)

A tese dos autores do projeto Magistério da Terra é que ele se sustenta na Pedagogia do Oprimido, por entender que os sujeitos do campo (oprimidos) são os próprios sujeitos de sua educação, de sua libertação, além da ênfase dada à resistência cultural, mas também de transformações culturais na medida em que leve a uma humanização plena.

A Pedagogia do Movimento¹⁴ e a Pedagogia da Terra¹⁵ são concepções que se somam para explicar a necessidade que tem a educação do campo de

¹⁴ A Pedagogia do Movimento Sem Terra é construção da trajetória histórica do MST da qual fazem parte a preocupação com a educação e com a escola. É o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome *Sem Terra*, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *Movimento*, movimento que no diálogo, junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a *pedagogia da luta social com a pedagogia da terra* e a *pedagogia da história* para produzir traços de identidade e projetos desses sujeitos por meio das ações educativas do próprio Movimento. A Pedagogia do Movimento se traduz no diálogo com teorias e práticas da formação humana construídas ao longo da formação da humanidade. Formar humanamente, isto é, em *humanizar* e cultivar os aprendizados de *ser humano* significa educar plenamente para o MST. (CALDART, 2003, p.51)

¹⁵ A Pedagogia da Terra propõe um conjunto de saberes/valores interdependentes que supõem justiça e acesso à qualidade de vida para todas as pessoas. Alguns desses saberes enumerados por Gadotti são: educar para pensar globalmente, educar os sentimentos, ensinar a identidade terrena como condição essencial, formar para a consciência planetária, formar para a compreensão e educar para a simplicidade e para a quietude, propostas para uma pedagogia apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz. Apoiar-se na noção de sustentabilidade do planeta Terra como tema de um projeto social global no intuito de buscar, para este século, a produção de uma nova existência não mais baseada na exploração econômica, na dominação política e na exclusão social que têm sustentado o capital. A Terra deixa de ser um fenômeno geográfico para se tornar

apreender a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento social ou no movimento das lutas sociais e no movimento da história, instâncias nas quais o Movimento por uma Educação do Campo tem suas origens e a elas se vincula.

A filosofia do projeto de educação do campo entende que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra. Nesta relação ele precisa aprender que não é seu proprietário ou que ela seja somente objeto que lhe permite trabalhar e dela tirar seu sustento. O homem e a mulher do campo precisam se ver como cuidadores da terra, e desse cuidado retirar lições de como cuidar do ser humano e de sua educação. Por isso, um projeto de educação para os sujeitos do campo deve formar trabalhadores do campo que não se conformem com o modelo de agricultura que está posto, o qual os ignoram e os escravizam; que lutem por um projeto de desenvolvimento no campo que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo. (LIMA, 2005, p.33)

A escola do campo, portanto, pensada desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tem suas matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combina estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo, por meio do diálogo com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação e da humanidade. Nesse perfil está também a formação dos educadores, com uma nova identidade, como sujeitos das políticas públicas que estão sendo demandadas e também do projeto educativo para o campo.

Delineado o contexto político e social em que se situa o Projeto Magistério da Terra, lembramos que, geograficamente, congrega seis municípios que formam a região com o maior número (66) de projetos de assentamentos (PAs), dentre esses, os maiores da América Latina: PA Tuerê - Novo Repartimento e PA Montes Belos - Pacajá, geograficamente vizinhos ao lago formado após a implantação da barragem no Rio Tocantins, na Amazônia Legal. (PROJETO MAGISTÉRIO DA TERRA, 2005)

Nossa expectativa estaria em promover a profissionalização de docentes, identificados com as raízes e cotidiano do campo, isto é, desejamos corporificar um

fenômeno histórico. Uma “Pedagogia da Terra” seria apropriada a esse momento de reconstrução de paradigmas apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz. (GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra e cultura da sustentabilidade. **Revista Pátio**, Ano V, Nº 19. Nov 2001/Jan 2002). Disponível em <www.fadep.com.br/.../4_aud_fiscal_Pedagogia-da-terra-e-Cultura-da-sustentabilidade.doc> Consulta em 05/07/2010.

projeto de educação e uma escola que segundo Nóvoa (1991) não só qualifique professores/as, mas promova a profissionalização docente, objetivo das Escolas Normais, contribuindo para a gênese de uma cultura profissional, de acordo com a proposta do projeto de educação para o campo. Essa profissionalização se daria por meio de uma metodologia que agrega cinco dimensões fundantes e interrelacionadas: técnica-profissional, estética, cultural, política e ética.

A dimensão técnico-profissional contempla os conhecimentos científicos, a pluralidade dos saberes, o domínio pedagógico, metodológico, organizativo do fazer educativo e a gestão educacional, necessários para atuar na escola e em espaços educativos não formais, vinculando-os à escola.

A dimensão estética do fazer humano e do trabalho docente valoriza a sensibilidade, potencializa a criatividade e a afetividade dos indivíduos que se desenvolvem em contextos culturais determinados. Está interligada ao viver, à existência, ao agir humano.

A relação do homem e da mulher do campo com a terra, a relação com a natureza, a relação específica com o tempo da produção, da vida coletiva e a celebração e transmissão da memória coletiva, como propõe Arroyo (1999) ao discutir as matrizes culturais da educação do campo, constituem a dimensão cultural, que também é o abrigo e cultivo da solidariedade, da vivência de valores, dos sonhos e da esperança.

A perspectiva da dimensão política vem ao encontro da participação coletiva dos sujeitos do campo na construção coletiva do projeto estratégico sustentável para a região.

Fundada no princípio do respeito e da solidariedade, a dimensão ética, além de focar o bem comum é fundante para as demais dimensões, no sentido de que todas devem orientar-se por princípios éticos.

Nos seus propósitos, comprometidos com a transformação da educação e da realidade social da região, ancorados na educação libertadora, propomos entre outros objetivos:

- Qualificar política, social e pedagogicamente educadores do campo que já atuam nas áreas de assentamento de reforma agrária.
- Profissionalizar jovens e adultos das áreas de assentamento para o exercício da docência no contexto da educação do campo.

- Garantir a conclusão da educação básica dos trabalhadores/as das áreas de assentamento dos municípios atendidos pelo projeto.
- Oportunizar o acesso a outros níveis e formas de conhecimentos, articulados com os saberes prévios e experiências acumuladas pelos sujeitos do campo, inclusive da vivência pedagógica, constituindo-os como saberes profissionais.
- Articular a teoria e a prática no processo de formação em nível do tempo-escola e do tempo-comunidade.¹⁶
- Sensibilizar os educandos para as questões da sustentabilidade ambiental, comprometendo-os com a realidade presente e com as gerações futuras.
- Implementar itinerários formativos e práticas pedagógicas ancoradas na concepção freireana de educação. (PROJETO MAGISTÉRIO DA TERRA, 2005)

Podemos, então, dizer que a diferença, a revolução, vai estar nos homens e mulheres que, à despeito da exploração pelo capital de propriedade das classes dominantes, dos engodos, do esquecimento por parte das políticas de Estado que, historicamente, os ignora por meio de políticas pontuais e de manutenção do *status quo*, haverão de se hominizar por meio do trabalho, sendo este, fator de educação, de cultura, de consciência e de autoconstrução de si mesmo e da sociedade.

O grande desafio é realizar uma educação que respeite e valorize a realidade do campo, pautada em uma nova concepção de desenvolvimento de base agroecológica, capaz de sair da condição de experiências exitosas consolidando uma metodologia de base freireana para se transmutar em uma política pública educacional para o campo.

Nas experiências aqui estudadas, os sujeitos que lhes deram vida possuíam saberes próprios de sua vida profissional que não eram legitimados pelo mercado de trabalho porque adquiridos fora do sistema escolar. Assim, a certificação praticada

¹⁶ Tempo-escola e tempo-comunidade (TE e TC) são tempos pedagógicos constituintes da Pedagogia da Alternância. O TE é o momento em que as disciplinas são ministradas de forma presencial quando professores, alunos e bolsistas constroem coletivamente o conhecimento, dando ênfase às temáticas universais e ao mesmo tempo elaborando uma matriz de estudos para ser desenvolvida no tempo comunidade. O TC é o interregno entre os momentos de cada TE. Acontece a partir do momento em que os educandos retornam aos seus assentamentos/comunidades e lá realizam atividades de estudos e pesquisa com o acompanhamento de bolsistas, que se deslocam para conviverem e assessorarem os educandos na elaboração do estudo que foi planejado durante o tempo comunidade. Ao retornarem à alternância posterior, são feitas as socializações desses estudos.

pela EA, como corolário de um processo de elevação de escolaridade e de atualização desses saberes, associa as duas formas de certificação existentes no Brasil: a regulamentada, que se destina aos diferentes níveis de ensino, incluindo o ensino técnico pós-médio, com a certificação alinhada às demandas do mercado de trabalho, a qual busca reconhecer as competências adquiridas no exercício do trabalho e de interesse do mercado.

A utilização de uma forma híbrida de certificação pela EA reforça os anseios de uma certificação da qualificação sob a ótica dos trabalhadores, em que são legitimados o conjunto de saberes aliado ao saber da prática. Reforça a integração da formação básica e profissional de forma orgânica, num mesmo currículo, frente à histórica dissociação entre certificação de ensino médio e educação profissional de nível médio, realidade vislumbrada pelas atuais políticas para o ensino médio no país.

Em relação às vertentes que sustentam a organização dos sistemas de certificação, e diante da concepção em que se desenvolveu o processo de qualificação profissional dos trabalhadores contemplados pelos projetos estudados, diríamos que a experiência se inclinou para a vertente educacional - aquela que considera o conhecimento tácito do trabalhador como crédito para prosseguimento ou conclusão de estudos, bem como, para o próprio mercado de trabalho.

Distanciando-se, portanto, da vertente produção, a experiência da EA incorpora princípios das outras duas vertentes que estão muito próximas e se completam. Sinaliza para um *referendum* aos esforços despendidos pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação, a fim de gerar um sistema brasileiro de certificação profissional dos trabalhadores apoiados na vertente educação.

Da mesma forma, observamos traços de identificação com os modelos de certificação mais abertos, concebidos para sustentar matrizes de projetos de certificação que tendem a selecionar procedimentos metodológicos, técnicas e instrumentos de avaliação que resgatam a história da experiência e vivências de trabalho, privilegiando a ótica dos trabalhadores, enfraquecendo as concepções orientadas pelo modelo de competências e por um perfil profissional de referência exigido pelo mercado e pelas necessidades das empresas.

As aproximações com os modelos baseados em concepções na perspectiva interacionista e na perspectiva sócioconstrutivista foram detectadas, a partir da intencionalidade em certificar a qualificação dos trabalhadores considerando o

percurso de construção e reconstrução da trajetória profissional dos mesmos, num processo sócio-histórico, na multiplicidade de contextos como os dos trabalhadores amazônicos. Tanto a experiência de qualificação de trabalhadores sustentada pela CUT, como a dos trabalhadores do Campo, caracterizaram-se como um momento no decurso de um processo de qualificação social permanente dos mesmos, de forma que pudessem buscar novas oportunidades de formação/escolarização visando a obtenção de emprego ou reinserção no mercado de trabalho.

Podemos dizer que, a despeito das congruências de concepção com os diversos modelos e vertentes de sistemas de certificação da qualificação profissional, aquela realizada pela EA, simultaneamente, se distancia desses modelos os quais traçam o propósito de reconhecer, por meio de norma e padrões acordados, as habilidades, atitudes e competências independentes da forma como foram adquiridas.

Esse afastamento se dá porque, contraditoriamente, a certificação pretendida não foi aquela alinhada com as demandas do mercado de trabalho e não se constituiu como finalidade precípua nos processos de qualificação dos trabalhadores, sujeitos dessa investigação. Ela é o resultado natural de um processo de formação escolar centrado no homem-trabalhador. O que merece ênfase é o próprio processo de formação, a partir dos saberes já incorporados ao patrimônio do trabalhador aliado a elevação de escolaridade, por meio do currículo integrado e multidisciplinar que promoveu a ampliação da compreensão sobre seu trabalho, levando-os a negar as relações sociais de dominação e de exploração de sua força de trabalho e da região onde trabalham e vivem.

De certa forma, as experiências estudadas e as em curso via Escola de Aplicação, vêm se somar aos esforços por uma certificação única, sobretudo no ensino básico, que contemple a formação geral e a formação profissional, na tentativa de superação utópica da tradicional dualidade estrutural ou dupla finalidade do ensino médio brasileiro, ou seja: de uma formação sem fragmentação, concebendo as atividades de trabalho e de educação integrantes de um único processo, para formar cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social, econômica, política e do mundo do trabalho, a fim de nele atuarem de forma a contribuir para a transformação da sociedade na perspectiva dos interesses sociais e coletivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre trabalho educação tem sido tema de discussões desde o século XIX no campo da economia política. No campo educacional, somente a partir da segunda metade do século XX, esta relação passa a ser objeto de estudos, pesquisas e debates, inaugurando no Brasil, uma época de lutas por uma democratização da educação.

Pelo presente estudo, pudemos apreender a existência de uma estreita relação de dependência entre educação e trabalho, educação e formação humana, educação e qualificação profissional que por sua vez, reflete um tensionamento entre duas direções em que a relação entre as duas categorias são apropriadas por aqueles que nelas têm interesse: capital e trabalho.

A primeira direção configura-se na adoção dos processos educativos que deverão estar a serviço de uma formação profissional dirigida especialmente para a classe trabalhadora, articulada ao setor produtivo, orientada para a empregabilidade, no sentido de adequá-la aos ditames do mercado produtivo capitalista; a segunda, apoiada nas próprias contradições do capital em suas promessas de ganhos sociais que não se realizam, busca nesse contexto antagônico construir as bases de uma educação alicerçada no trabalho, condição inerente ao homem, como princípio educativo para educá-lo de forma integral, na perspectiva da realização de uma sociedade plena de direitos com justiça e progresso social.

A relação entre educação e trabalho tem se dado no Brasil a partir da ótica da divisão social e técnica do trabalho sustentando um sistema educacional estruturado na dualidade: uma educação articulada ao trabalho: educação profissionalizante para os filhos da classe trabalhadora, por quem o mercado espera, e outra, acadêmica, para aqueles que têm condições de ingressar no ensino superior.

A educação brasileira, em sua trajetória histórica, sempre esteve vinculada ao aspecto econômico. Porém a luta por uma educação que articule as três dimensões da educação: a profissional, a básica e a sócio-política se faz presente e está fundamentada na concepção da formação integral do trabalhador, partindo do princípio de que, segundo Paulo Freire “os trabalhadores precisam tomar as rédeas, sem sectarismo da sua formação...”, para então, conscientes, críticos, solidários, reconhecendo-se como sujeitos construtores e protagonistas de sua história,

reunirem condições de trabalhar com a realidade que hoje lhes é imposta para transformá-la por meio do trabalho.

Nesse sentido, as experiências educacionais aqui estudadas são exemplos dessa luta constante pela hegemonia que está em disputa por uma educação de qualidade, alicerçada em um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil e mui especialmente para a Amazônia.

Tivemos necessidade de estudar os processos de certificação profissional de trabalhadores em nível mundial, para entender que, no mundo baseado no conhecimento e na informação, esses processos, institucionalizados ou não em sistemas, se constituem em uma ferramenta de avaliação e seleção, por meio do reconhecimento em função do mercado e do setor produtivo, daqueles que poderão fazer parte da nova organização da produção e do trabalho num mercado mais seletivo e exigente.

Sob esse prisma, a certificação deve garantir a qualidade de produtos e serviços a partir das competências exigidas e reatualizáveis do trabalhador segundo as demandas do mercado, a fim de garantir a competitividade das empresas e de sua produção nesse mercado capitalista globalizado. Sob a ótica da qualidade total, o trabalhador precisa ter desempenho superior de trabalho e dessa forma, passa a ser patrimônio do mercado e, portanto, também é mercadoria viva, negociável tal qual, que tem uma durabilidade, e após esta, deve ser “jogado fora”, excluído, ou sucumbir em decorrência do contexto da empregabilidade.

Observamos, ao longo do estudo, que para garantir a qualidade da mão-de-obra é necessário investir na formação, para tanto, estreitar as relações entre a escola e mercado se torna imprescindível. Empresas e centros de ensino promovem sistemas flexíveis e modulares para qualificação de mão-de-obra centradas em propostas tecnicistas e pragmáticas para ensinar a aprender a fazer. Desta feita, por razões econômicas, e apropriando-se do conhecimento sobre as respostas satisfatórias que as pessoas são capazes de dar segundo os objetivos que as promovem, os países de regime produtivo capitalista buscam ampliar as oportunidades de escolarização do trabalhador através dos sistemas formais de ensino, mas não unicamente destes. A educação é a “arma” do capital para motivar os trabalhadores que, de boa fé, acreditam no “milagre” da educação que garantir-lhes-á o emprego e melhores condições de vida.

Uma formação e qualificação que superem a mera dimensão produtiva por intermédio de uma educação integral e permanente, que mantenha valores comunitários e de solidariedade, embora esteja presente nos discursos oficiais, está afastada da prática e da realidade vivida.

Empresas, centros, organizações, institutos, legitimados pela LDB da educação nacional, autorizadas e reconhecidos pela legislação pertinente e pelo mercado também certificam trabalhadores, algumas delas possuindo unidades distintas: uma para formar, outra para qualificar. Comprovam que os trabalhadores possuem a qualificação necessária para o exercício profissional em determinado campo de atividade. Como exemplo temos o Sistema SENAI de Certificação de Pessoas que possui avançadas concepções em educação profissional, com forte vinculação à realidade do mercado de trabalho e com as necessidades das empresas, estruturado de forma a atender à norma ISO 17.024/2004 definidora de critérios de credenciamento de Organismos de Certificação de Pessoas.

Assim sendo, temos uma certificação que só reforça a intenção de reconhecer a formação por via de sistemas de avaliação, para servir ao mercado, além de proliferar o número de instituições privadas que fazem formação (não educação) profissional e a devida certificação transformada em negócio altamente rentável nas mãos de empresários capitalistas.

Todavia, como a institucionalização de um Sistema Nacional de Certificação Brasileiro, de organização bastante complexa, poderia proporcionar benefícios ao trabalhador?

Na proposta em pauta, como instrumento regulador do mercado, o que o trabalhador deve saber é decidido pela realidade econômica, pelas necessidades das empresas que as detectam por meio de pesquisas de campo e, em seguida, colocadas à mesa de negociações e acordado entre as entidades sindicais, de forma a atender, em consenso, os interesses de todas as partes. Essa prática é excludente da representação dos trabalhadores, sempre constrangidos e esmagados pela hegemonia do mercado e pela força do capital.

Quanto a prática do tripartismo, pode esta favorecer os trabalhadores no desenvolvimento daquele Sistema, como espaço de negociação geneticamente entrelaçado à educação geral e à formação profissional. A gestão paritária entre Estado, empresários e trabalhadores, como elemento do sistema de regulação

das relações de trabalho, pode ser elemento capaz de garantir o desenvolvimento de uma institucionalidade para a formação e certificação sintonizada com as necessidades sociais e de trabalho.

Levada a cabo essa prática, presumimos que a representação dos trabalhadores insistirá em que a política de formação profissional tenha caráter público, a fim de possibilitar a integração efetiva da educação geral com a educação técnico-profissional. Caberia aos trabalhadores participar da definição, da gestão, do acompanhamento e da avaliação das políticas e dos programas de educação profissional; conseqüentemente, os critérios, as metodologias, instrumentos de avaliação e procedimentos de certificação estariam subsumidos à formação e qualificação profissional.

Durante a pesquisa, ficou claro que um Sistema Nacional Brasileiro de Certificação não comporta uniformidade, logo são necessários critérios particulares que atentem para a diversidade econômica e social das regiões brasileiras no processo de avaliação e certificação de seus trabalhadores. Regiões mais aquinhoadas em acesso à educação, ao emprego e à qualidade de vida proporcionam aos indivíduos maiores possibilidades de qualificarem-se profissionalmente e de corresponderem às demandas mais gerais do setor produtivo, para o qual eles têm o direito de se instrumentalizar; enquanto que trabalhadores de regiões mais pobres ficam em desvantagem e cada vez mais fragilizados diante da inserção ou reinserção no mundo do trabalho.

Nesses termos, a avaliação de competências e sua certificação para os trabalhadores não carrega o cunho exclusivo de prestação de contas ao setor econômico, também indicará caminhos para imprimir qualidade à formação profissional, sinalizará sobre as realidades que refletem o grau de desenvolvimento social e humano e identificará as demandas dos trabalhadores em relação à produção atentando ao seu tempo de aprender e produzir.

É sob esse olhar e tais perspectivas que consideramos, após o presente estudo, as experiências de formação, qualificação e certificação imprimidas pela Escola de Aplicação/UFPA em parcerias com o movimento sindical e movimentos sociais na Amazônia. Essa tem sido a realidade da Escola, que periodicamente é demandada para desenvolver para trabalhadores, propostas de qualificação e certificação profissional com elevação de escolaridade. A maioria dessas propostas vêm por meio de projetos organizados por instituições acadêmicas

de âmbito federal, estadual, municipal, e por organizações sociais que respondem a programas decorrentes das políticas públicas de formação.

Com exceção do projeto Aprendendo a Fazer, pensado e realizado pela Escola integralmente, todos os outros se realizaram em caráter de parceria, contribuindo a Escola com o trabalho de membros do seu corpo docente, o qual para os padrões locais, considerado o contexto da rede escolar de Ensino Básico do Estado, possui qualificação acima dos padrões. Aos professores coube o desenvolvimento dos currículos propostos pelos aludidos projetos, e ao final, a escola expediu a devida certificação como reconhecimento da qualificação adquirida pelos participantes.

Das experiências com qualificação de professores, estendem-se as parcerias para a escolarização e qualificação profissional de trabalhadores do ambiente do campo: professores, agentes de saúde, artesãos, construtores navais, extrativistas, entre outras ocupações típicas da região Amazônica. É nesse contexto que a EA atuou nos projetos propostos pela CUT/Pará e Escola Sindical Amazônia, e atua nos projetos do Pronera no âmbito do movimento campestre por uma Educação do Campo.

Configura-se, desta feita, a possibilidade de experienciar e certificar proposições inovadoras pautadas em uma concepção de educação integral, ou seja, uma proposta de educação que envolve as dimensões da formação geral, política e profissional. Nessas experiências, o processo pedagógico foi desencadeado a partir da realidade dos trabalhadores/educandos, incorporando os seus conhecimentos acumulados em suas experiências de vida, com o objetivo de criar condições, para que tais saberes e conhecimentos fossem constantemente ampliados e enriquecidos de forma significativa. (BÁRBARA, 2005)

A categoria trabalho em sua dimensão ontológica-histórica sustentou a construção curricular da proposta de educação integral, proporcionando reflexões acerca dessas dimensões; assim,

[...] na dimensão ontológica o homem intervém na natureza com uma finalidade predeterminada, segundo suas necessidades de existência. É a partir deste ato intencional que o homem expressa sua humanidade e acumula conhecimentos [...] desta forma, a dimensão ontológica do trabalho é inerente a todos os homens, independente do modo pelo qual se manifesta e das formas de sociedade. A dimensão histórica [...] é marcada pela transformação da força humana de trabalho em mercadoria. (CUT, 2005, p.50)

Admitido o trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores, essa formação

busca se constituir em uma proposta que promova a investigação da realidade na qual o sujeito esteja inserido. A apropriação do conhecimento e a problematização de seus aspectos contraditórios, devem contribuir para que os trabalhadores reflitam sobre a possibilidade de transformação do real em contraposição a idéia fatalista e naturalizadora das relações sociais e das condições objetivas existentes. (CUT, 2005, p. 51)

A pesquisa nos permite concluir que essa foi a concepção de educação adotada e defendida pela CUT, que encontra eco na proposta de educação do campo impregnando as bases do Magistério da Terra, para desenvolver as experiências de qualificação profissional aliada à elevação de escolaridade de trabalhadores jovens e adultos; são duas dimensões integradas que ganharam corpo a partir da segunda metade dos anos 1990, com recursos do FAT via PLANFOR, e através do Pronera, desde 1998 do século passado.

Entre a CUT e o Pronera, como proposta educacional defendida pelos movimentos sociais (MST), identificamos finalidades correlatas. De princípio, ambas trilham por dois caminhos possíveis e não excludentes: a luta por políticas públicas de educação sob o controle social e a realização de experiências educativas sob o controle dos trabalhadores. As experiências da CENTRAL tiveram seu auge de desenvolvimento após 1996 alcançando os primeiros anos desse século; o Pronera, como expressão do movimento por uma Educação do Campo, vem desenvolvendo intensamente suas práticas educativas, construindo outros caminhos para pelear com a vida de camponeses e camponesas jovens e adultos em sua diversidade cultural, com a sociedade e com a natureza.

Ambas denunciam, e formam uma rede de resistência, à forma como o capitalismo, em tempos neoliberais, tem direcionado suas estruturas e ferramentas materiais e simbólicas de forma a enfraquecer os movimentos, as organizações e instituições que podem oferecer resistência a que a ideologia capitalista em sua violência, muitas vezes velada, impregne a “alma” dos sujeitos de maneira acrítica enquanto impede-os de se reconhecerem como seres humanos tornando-os alienados de sua humanidade. Reconhecem as debilidades das políticas públicas para a educação, seja direcionada à educação profissional, quanto para a educação do campo, ambas historicamente comprometidas em suas identidades.

Por meio de pressupostos políticos pedagógicos, teóricos e metodológicos, identificamos as correlações entre os princípios da formação sindical e do campo: o

trabalho e os movimentos sociais e sindicais como princípio educativo, a práxis, a multidimensionalidade do ato educativo e a interdisciplinaridade são exemplos dessa convergência na perspectiva de uma formação integral com qualificação social.

Podemos perceber no conjunto das experiências desenvolvidas, de forma otimista, alguns traços em direção a uma sociedade em que as classes populares possam exercer a liberdade e autonomia para conquistar emancipação humana por intermédio de seus processos organizativos.

No que concerne a contribuições à economia social e pedagógica da instituição Escola de Aplicação/UFPA decorrentes de sua participação como parceira dessas formações demandadas pelo viés da Educação do Campo, apesar da Escola não ter sido proponente do curso Magistério da Terra perante à Comissão Pedagógica Nacional do Pronera, de não ter participado da concepção e construção do projeto pedagógico do curso, porque lhe foi demandada somente efetivar a certificação da escolaridade dos educandos/trabalhadores, avaliamos que há relevantes ganhos que podem orientar e transformar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola, tanto em nível de cursos regulares, quanto no desenvolvimento de projetos de extensão que possa vir a desenvolver.

Caso procedamos a uma avaliação interna das experiências realizadas, a comunidade da Escola terá clareza sobre a importância e necessidade de seu envolvimento e participação efetiva na qualificação e formação profissional de jovens e jovens e adultos trabalhadores da região Amazônica, urbana ou do campo, devido à sua identidade como órgão da UFPA responsável pela educação básica, da qual, como laboratório de experiências pedagógicas, deverá ser modelo inspirador para a rede educacional da região, consoante a missão da UFPA.

Percebemos, na condição de quem vive a EA no cotidiano há 17 anos, que a Escola tem feito a Educação Básica no sentido único de terminalidade de uma etapa de estudos no percurso formativo de jovens. Não tem investido em outras ou múltiplas formações. As experiências extensionistas em parcerias, quando acontecem, não são incorporadas como processo institucional sobre o qual a administração tenha ingerência; tornam-se projetos de grupos em que somente aqueles que deles fazem parte são beneficiados com a oportunidade de trabalhar diferente e aprender “diferentes”. Essas experiências não são socializadas, avaliadas, delas não ficam registros para que possamos escrever a história acadêmica da Escola.

Diríamos que a dimensão acadêmica sobre aprendizados e a apreensão do caráter das discussões sociais se restringem a níveis particulares, ao professorado que tem a possibilidade de trabalhar com propostas pedagógicas diferenciadas tais como as provenientes da Educação do Campo e dos movimentos sindicais (CUT). Grande maioria do corpo docente que atuou no Magistério da Terra se constituiu de professores da Escola, convidados pela coordenação a participar do projeto. Assim, tomaram conhecimento da proposta de formação, participaram de oficinas, seminários, encontros e fóruns sobre Educação do Campo e sua rede de relações sociais. Todavia, o aprendizado construído é particular, não se transfere para a um coletivo, tampouco se tornam referências para propostas educacionais autônomas da instituição.

Diante dessa constatação, entendemos que há urgência em encetarmos no interior da EA discussões de caráter ético-político-pedagógico, nesse momento em que, nos discursos de gestores políticos, empresariais, educadores e na mídia, a educação assume centralidade fundamentando políticas nacionais e internacionais associadas à lógica empresarial, a valores do mercado e não ao conhecimento e à possibilidade de emancipação humana neste alicerçada. Tal consenso ideológico invade a escola fazendo-a ser pensada em função das alterações do mundo do trabalho e ser vista como uma produtora de trabalhadores qualificados sob o perfil adequado ao novo mercado de trabalho, às exigências da economia e à expansão do capitalismo.

Nessa lógica avassaladora, a educação é o vetor para que os trabalhadores consigam uma posição melhor no espaço social, auferam melhor renda e tornem-se empregáveis numa sociedade cada vez mais sem emprego, mesmo para os mais qualificados, num contexto de intensa competição e individualismo. Por meio dessa dominação ideológica do discurso dominante, é alimentada a ideia da empregabilidade, que atribui ao próprio trabalhador a responsabilidade pelo desemprego. Daí este entender que a educação passa a ser condição necessária, embora não suficiente, de acesso a um posto de trabalho, mesmo para aqueles de pouca complexidade, pois o mercado tem exigido comprovação de escolaridade em níveis cada vez mais elevados.

Questões como educação profissional de nível técnico, mormente ao tempo em que o MEC investe no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional por meio do Decreto n. 5.154/2004 como política nacional de educação fomentada em rede

federal e redes estaduais, sem que necessariamente tenhamos que estabelecer educação profissional obrigatória no ensino médio, estão fora da agenda da Escola de Aplicação. Todavia, devemos buscar a articulação entre o mundo do trabalho e a educação básica, posição política e pedagogicamente importante para uma nova sociabilidade para a juventude.

Precisamos debater sobre projetos de sociedade e concepções de mundo, já que a realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Precisamos nos definir por uma sociedade que inclui, que reconhece direitos e valoriza os sujeitos assegurando-lhes direitos sociais plenos.

Nesse sentido, o Pronera pode ser um grande aliado nesse momento de 10 anos de existência em que se afirma, com os sujeitos da reforma agrária, como política pública de educação a caminho de uma política pública de Estado. Realizando um balanço político-pedagógico dessa caminhada, registra entre avanços e aprendizados: a ampliação do diálogo entre a Universidade e as especificidades que o campo requer em relação à nova proposta de ensinar/aprender, encaminhamentos na reabertura de escolas técnicas e cursos voltados para a realidade do campo, a contribuição para a ruptura da extensão universitária como mera prestação de serviço, enriquecimento do processo de formação dos alunos universitários favorecendo o contato com a realidade do campo. (SANTOS, 2008). Esses aspectos podem contribuir para o fortalecimento acadêmico e desenvolvimento histórico-social da Escola de Aplicação.

A pesquisa nos indicou que estudar as experiências educativas extensionistas com a CUT e Pronera, significa enxergar as estruturas organizacionais e pedagógicas da Escola sob novo enfoque, mais ampliado, sem que deixe de se ajustar aos objetivos e finalidade da mesma. Essa constatação nos leva a uma identidade institucional ressignificada em consonância com a realidade e demanda de novos tempos educacionais, na opção livre e autônoma por uma educação/formação que traz como premissa ou elemento central o trabalho em seu sentido mais amplo como realização e produção humana, como práxis, como princípio educativo organizador da estrutura, currículo e métodos do ensino em geral e da formação profissional.

Adotar tal princípio, significa compreender que o desenvolvimento da ciência e da técnica caminha para o fortalecimento dos laços entre trabalho manual e intelectual, embora a conjuntura atual mantenha a separação histórica

correspondente às atividades de uso preponderante das mãos ou do cérebro; significa ir além, gestar um projeto educacional para a EA que pressuponha uma educação progressista, uma concepção de ensino médio integrado e de educação unitária, politécnica e omnilateral, concepções sinalizadas na construção da LDB Nº 9.394/1996, que visam superar a dualidade educacional - manifestação específica da dualidade social - configurada na formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual; a primeira destinada aos filhos dos trabalhadores, aos que usam sua força de trabalho para produzir riqueza e a vida da sociedade; a segunda, aos filhos da classe burguesa e a grupos que dão orientação e direção à sociedade.

Para tal desiderato, necessitaríamos de uma escola de educação integrada ancorada em dois pilares: uma escola que não seja dual, mas sim unitária de forma a garantir a todos o direito ao conhecimento; “e uma educação politécnica, a qual possibilita acesso à cultura, a ciência, ao trabalho por meio de uma educação básica e profissional.” (RAMOS, 2009, p. 146). Politecnicidade entendida como a “compreensão dos princípios científicos-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.”(RAMOS, 2009, p.146)

Tomando essa concepção de politecnicidade, os movimentos sociais e sindicais buscam a elevação de escolaridade e qualificação profissional de trabalhadores, compreendendo que as idéias dominantes não podem ser superadas apenas pela crítica, mas que só podem ser desveladas quando as contradições que lhes deram origem forem explicitadas.

Da mesma forma, os jovens e jovens e adultos da EA seriam levados a compreender que a educação que lhes é oferecida no modo de produção capitalista, sempre esteve associada à organização do trabalho com o objetivo de socializar os indivíduos para a adaptação às relações sociais vigentes como condição básica de qualquer projeto de formação e qualificação social e profissional dos mesmos. Assim, praticaríamos uma educação que possibilite aos trabalhadores uma formação ampla e crítica, que considere as múltiplas dimensões dos sujeitos, que possa superar as propostas educacionais restritas ao mero treinamento de habilidades e desenvolvidas de forma fragmentada, que possa formar um sujeito crítico capaz de interagir frente à nova dinâmica do mundo do trabalho e de intervir na realidade posta, o que a nosso ver, só será possível no confronto entre dominantes e dominados. É nesse sentido que entendemos a importância das experiências dos trabalhadores.

Formação cutista e as dirigidas às populações do campo aqui estudadas, são experiências curriculares ricas na proposição de uma formação/qualificação cidadã para os sujeitos da Amazônia Paraense, das quais a Escola de Aplicação não se apropriou de forma a tê-las como inspiradoras de concepções e práticas renovadoras na educação de jovens e jovens e adultos, tampouco se movimentou na direção de propor projetos e ações extensionistas, no incremento de um dos aspectos que a constitui como uma instituição de ensino, pesquisa e extensão.

Ao nos propormos a investigar o papel social, político e pedagógico da Escola de Aplicação na certificação da qualificação profissional na Amazônia, não tínhamos a dimensão exata de sua importância para referendar solidariamente concepções de educação no sentido de fortalecer propostas contra-hegemônicas àquelas que orientam e dominam a formação de trabalhadores para o processo produtivo de acumulação capitalista moderno no qual estamos inseridos.

A pesquisa nos fez entender que a Escola não se dá conta da relevância desse patrimônio pedagógico-social-cultural para a sua história e para a história da educação paraense, haja vista esses projetos que nos servem de estudos não terem sido socializados institucionalmente, não há registros de avaliações sobre o desempenho e resultados dos mesmos, não há documentos arquivados o suficiente para que tenhamos um retrato fiel de como esses processos se desenvolveram.

No caso do Pronera, a Escola forneceu a certificação dos educandos sem que se tenha estabelecido um contrato oficial e seu devido termo assinado para o fornecimento da certificação, sem que houvesse qualquer acompanhamento do curso de formação de professores do campo por parte da instituição.

A Escola não atentou, ainda, para o manancial de possibilidades do quanto ela pode contribuir, em termos de qualidade de educação, à sociedade paraense com o acúmulo pedagógico dessas experiências, podendo diversificá-las ou resignificá-las de modo a cumprir com o que propõe em suas finalidades, particularmente para o ensino médio: a preparação básica para o trabalho e à vida cidadã, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico de seus educandos. (REGIMENTO INTERNO, 2009)

No que concerne à certificação, os argumentos desenvolvidos acima sobre uma possível postura ingênua da Escola, parecem caber novamente. Ela precisa se apropriar de conceitos e concepções sobre certificação para ter clareza sobre o que

e para que estaria certificando quando demandada para tal. Dessa forma, poderá avaliar a importância política de certificar formação e qualificação de trabalhadores em parceria com os movimentos sociais e sindicais.

A conclusão a que chegamos após a pesquisa, é que a certificação praticada pela Escola de Aplicação aos professores do curso Magistério da Terra e aos trabalhadores atendidos pelos programas da CUT/Escola Sindical Amazônia, não se identifica com uma formação e qualificação profissional pensadas para a expropriação da experiência prática e do conhecimento tácito dos trabalhadores, ao contrário, é uma formação que potencializa a subjetividade, a criatividade, a capacidade de solucionar problemas e enfrentar situações adversas como competências que serão colocadas a serviço da construção de um projeto de desenvolvimento incluyente e com justiça social.

O fortalecimento da autoestima, o exercício do posicionamento crítico e reflexivo diante da realidade, o conhecimento técnico, a conscientização política são componentes curriculares da formação que podem levar jovens e adultos professores e/ou trabalhadores do meio urbano e do campo a serem protagonistas de sua própria história na conquista da plena cidadania, muito embora concluirmos que a instituição certificadora esteja distanciada dessa compreensão.

Este distanciamento também é percebido quando analisamos o projeto elaborado em 2001, por membros da administração da Escola, a fim de ser analisado e ter aprovada a parceria pelo Conselho Escolar. O documento, em sua apreciação analítica e parecer técnico, considera a experiência somente pela vertente da Educação de Jovens e Adultos no que se refere à concepção e práticas pedagógicas que possam viabilizar a perspectiva integradora do conhecimento compatível com a necessidade da EJA. (PROJETO DE PARCERIA COM A CUT, 2001, itens a, b, c, g, p.4). Assim sendo, a perspectiva política, da luta contrahegemônica dos trabalhadores, da formação integral, não é percebida pela Escola.

Podemos, finalmente, notar que a Escola está envolvida, de forma indireta, com a temática trabalho e educação profissional aliada a um movimento antitético àquele que considera a educação uma mercadoria, concebida antes da reestruturação produtiva como direito e que qualificava o trabalhador para os postos de trabalho.

Essa síntese traduz uma importância histórica na vida acadêmica da Escola, quando em parceria, se coloca ao lado da CUT e do Movimento por Uma Educação do Campo, para desenvolver e certificar uma qualificação de trabalhadores e de professores/trabalhadores na Amazônia, fundamentada na concepção de educação integral em programas de formação com raízes na educação popular trabalhados dentro dos princípios do método divulgado por Paulo Freire.

Atualmente, o governo federal, por meio de legislação pertinente, entende que é necessário um aumento real de escolarização articulada à qualificação profissional entre os jovens e jovens trabalhadores que precisam ser inseridos no mercado de trabalho. Desse entendimento decorrem programas como Projovem, Saberes da Terra, Primeiro Emprego, entre outros. Decretos como o 5.154/2004 que dá providências sobre a educação profissional, abre possibilidades para experimentos pedagógicos de promoção do ensino médio integrado à educação profissional que pode se constituir como uma via de rompimento com a histórica dualidade e desigualdade social promovida pela educação profissional brasileira na forma em que está estruturada no plano institucional.

Nessa esteira, a Escola de Aplicação reúne um acervo, por meio de seus docentes, de experiências internas e externas de formação aliada à qualificação profissional, de maneira que essas experiências podem subsidiar novos espaços de formação onde se realizem “práticas reais de construção de uma sociabilidade antagônica à sociabilidade capitalista” (OLIVEIRA, 2009, p. 77).

Entendemos que a Escola precisa caminhar nesse sentido tendo a clareza de que, como escola de Educação Básica, possui intrínseca relevância para o mundo do trabalho, além de garantir às crianças, jovens e adultos a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade no exercício de sua função social e política, sem que os interesses e determinações da economia sobreponham-se aos interesses dos homens. Estes precisam ser atendidos em seus direitos naturais à vida com dignidade, implicando em direito ao trabalho, à educação com qualidade, saúde, lazer, arte e espiritualização, ou seja, o direito à formação em todas as dimensões do humano.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR /ISO 17.024/90004-3. Certificação de Pessoas**. Documento institucional produzido pela PETROBRÁS/SEQUI de São Paulo, 1999.

ALEXIM, João Carlos. A certificação nos domínios da educação profissional e do mercado de trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, nº2. Maio/Agosto, 2001.

ALEXIM, João Carlos; LOPES, Carmen Lucia Evangelho. A certificação profissional revisitada. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 29, set/dez, nº 3, p. 2-15, 2003.

_____. Certificação profissional: avanços e entraves dez anos depois. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 32, set/dez, 2006.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ARAUJO, R. M. de L. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 207 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

ARAUJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo**. In: V Seminário sobre Trabalho e Educação: Práxis e Educação Profissional na Amazônia. Belém/Pa: Universidade Federal do Pará, 2009.

ARROYO, Miguel G. Trabalho – educação e teoria pedagógica, In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Qualificação versus competência. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.26, nº 2, maio/ago., 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. S.Paulo: Cortez, 1995.

_____. O mundo precarizado do trabalho e seus significados. **Cadernos de psicologia social do trabalho**. , São Paulo 2010 . Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37171999000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 Jun 2010.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**. Vol. 25, n. 87, Campinas Maio/Ago. 2004.

BÁRBARA, Maristela Miranda. Educação Integral: uma proposta em construção para além do mercado de trabalho. In: COSTA, Helio da; CONCEIÇÃO, Martinho (Org.). **Educação integral sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005, p. 63-71.

BERTRAND, Olivier. **Avaliação e Certificação de Competências e Qualificações Profissionais**. Trad. Francisco de Assis. B. Peixoto. Brasília: UNESCO/IIPE, 2005.

BRAGA, Ruy. Forças Produtivas, Hegemonia e Imperialismo. In: **Novas Tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 1995, p. 112.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diretrizes Curriculares da Educação Profissional**.

BRASIL. CNE / CEB Parecer Nº 16 de 05 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**.

_____. Parecer Nº 39 de 08 de dezembro de 2004. **Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio**.

BRASIL. Lei 5.692/71 – CFE.- **Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional**.

BRASIL. Parecer 76/75 CFE, **Habilitações Básicas**.

BRASIL Parecer 45/72 – CFE, **Habilitações Profissionais Técnicas e Parciais**.

BRASIL, Lei n. 7.044. **Altera os art. 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12, 16, 22, 30 e 76 da Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971**.

BRASIL, Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta a Educação Profissional**.

BRASIL. Lei n. 12.061 de 27 de outubro de 2009. **Altera o inciso II do art. 4º e inciso VI do art. 10 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL, Ministério Da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: **Documento Base**. Brasília, 2007.

_____. COMISSÃO INTERMINISTERIAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL. **Sistema Nacional de Certificação Profissional – Proposta Governamental**. Brasília: ago. 2005

BRIGIDO, Raimundo Vossio. Certificação e normalização de competências: origens, conceito e práticas. **Boletim Técnico do SENAC**. v. 27, nº 1, Janeiro/Abril de 2001.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. Kolling, Edgar Jorge; Cerioli, Paulo Ricardo; Caldart, Roseli Salete.(Orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. **Col. Por uma Educação do Campo**, nº 4. Brasília/DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Movimento sem terra: lições de pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003

CANALI, Heloisa. Educação do Campo: construindo novas referências. In: SILVA, Gilmar Pereira da; et al. (Orgs). **Educação do Campo na Amazônia: uma experiência**. Belém/Pa, EDUFPA, 2007.

CATTANI, Antônio David. **Trabalho e Tecnologia. Dicionário Crítico**. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

II CNEC. Por uma Política Pública de Educação do Campo. **Texto base da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo**. Luziânia, 2004.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Resolução do 5º Congresso Nacional**. São Paulo, 1994. Disponível em <<http://www.cut.org.br/documentos-oficiais/1>>. Acesso em 05 de julho de 2010.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Revista Informacut**, n. 257. São Paulo: set/1995.

_____. Secretaria Nacional de Formação. **A formação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais da CUT**. São Paulo: Instituto Integração, 2002.

_____. **Educação Integral dos Trabalhadores**: projeto político pedagógico na área de turismo e hospitalidade. MIYASHIRO, R e MORETTO, N. R (Orgs.). Florianópolis, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.

CINTERFOR. **Projeto de Criação de um Sistema Nacional de Certificação Ocupacional**: documento base. Projeto CERT/DIV – MTb. SEFOR/OIT, Nov. 1998. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/brigo/iv.c.htm>. Acesso em 15/01/2010.

COLOMBO, Irineu. **Brasil profissionalizado**: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica. In: Brasil; Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em <[HTTP://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_brasil_profissionalizado.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_brasil_profissionalizado.pdf)>; Acessado em 01.07.2010.

CONCEIÇÃO, Martinho da; COSTA, Helio da (org.). Secretaria Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores; Escola Sindical de São Paulo – CUT. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. v. 1. São Paulo: CUT, 2005.

CORDEIRO, Georgina Kalife; SCALABRIN, Rosemeri. Educação cidadã na Transamazônica: um balanço da experiência vivenciada. In: CORDEIRO, Georgina Kalife; SCALABRIN, Rosemeri (Org.). **Educação cidadã: a experiência do Pronera na Transamazônica**. Belém/PA: Nossa Gráfica, 2005. p. 186-208.

CUNHA, Luiz Antonio. **Breve histórico da formação profissional no Brasil**. São Paulo: CENAFOR, 1984.

DELUIZ, Neise; SOUZA, Donaldo Bello de; SANTANA, Marco Aurelio. Novos cenários produtivos e a educação profissional: a perspectiva das centrais sindicais. **Boletim Técnico do SENAC**, v.26, n. 2, maio/agosto 2000.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. Formação, ou qualificação, ou competência. In: **VERITAS**, v. 38, nº149. Porto Alegre: março/1993, p. 95-103.

DI PAOLO, Darcy Flexa. **Elaborando Trabalhos Acadêmicos e Científicos: TCC, Dissertação e Tese**. Belém: Paca-Tatu, 2009.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 19. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Regimento Interno** de 05 de abril de 1979.

_____. **Regimento Interno** de 31 de março de 2009.

_____. **Projeto Aprendendo a Fazer: Uma alternativa de preparação para a vida**. 1994.

_____. **Projeto de parceria CUT/NPI para certificação de jovens e adultos em nível fundamental e médio**. 2001

FERRETI, Celso. Formação Profissional e reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 18, n.59, pp. 225-269, ag. 1997.

FIDALGO, Fernando; SANTOS, Neide Elisa P. dos. Certificação de competências: um olhar sobre a experiência de alguns países. In: **Revista Trabalho & Educação – Jul/Dez 2003**. Vol. 12, nº 2, Belo Horizonte, 2003.

FIDALGO, Fernando. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

FOGAÇA, Azuerte. A modernização industrial: um desafio ao sistema educacional brasileiro. In: **A educação e os trabalhadores**. São Paulo: Página Aberta, 1992, p. 13 – 46.

FRANÇA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Validation des Acquis Professionnels (VAP)**. Lei de 20 de julho de 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. In: **ANDE Nº 14**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Natureza, especificidade e custos humanos da crise dos anos 70/90. In: **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Globalização e Crise do Emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, v.25, nº 2, março/agosto de 1999.

FRIGOTTO, **Gaudêncio. (Org.) Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 7 ed. Petrópolis/RJ : Vozes, 2005.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto N.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Ano 3, N. 3, 2005.

_____. “A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação integral dos trabalhadores: interfaces com a educação de jovens e adultos e a formação profissional. In: **Estratégia de educação integral dos trabalhadores e sua relação com as políticas públicas de educação de jovens e adultos e de educação profissional**. Disponível em <http://www.eafrs.gov.br/secao/capacitacao/artigos/Palestra%20Sobral.pdf>. Acesso em: 10/07/2010.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnia ou Educação Tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**. Disponível em HTTP://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_domingos_leite.pdf. Consulta em 15 de julho de 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. A Construção da pesquisa em educação no Brasil. **Série Pesquisa em Educação**, v.1. Brasília: Plano Editora, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. trad. de Carlos Nelson Coutinho. S. Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In Ferreti, Celso et all (org.) **Novas Tecnologias, trabalho e Educação**. Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. **Nova Divisão Sexual do Trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo, Editorial Boitempo, 2002.

KOBER, Claudia Mattos. **Qualificação profissional**: uma tarefa de Sísifo. Col. Educação Contemporânea, Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). Por uma educação do campo: Declaração 2002. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. **Coleção Por Uma Educação do Campo**, n. 4, Brasília/DF, 2002.

KUENZER, Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2. ed., 1998.

_____. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 3. ed.1989.

_____. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. **Coleção Questões da Nossa Época**. 4. ed. São Paulo: Cortez 2007.

KUENZER, Acacia (org.). **Ensino médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5ª ed., S. Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Metodologia científica**. 4 ed.. S.Paulo: Atlas, 2006.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002. Tese [Doutorado em Ciências da Educação] - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LIMA, Antonio Almerico Biondi; LOPES, Fernando Augusto Moreira. Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas. Construindo Diálogos Sociais. **Coleção Qualificação Social e Profissional**, v. 1, Brasília, 2006.

_____. A "feliz aliança" entre educação, desenvolvimento e mobilidade social: elementos para uma crítica à nova roupagem do capital humano. **Revista Trabalho e Educação**. UFMG, v. 12, n. 2, dez. 2003.

LIMA. Antonio A. Biondi. Educação, agricultura familiar e desenvolvimento na Amazônia. In: SCALABRIN, Rosemeri; CORDEIRO, Georgina (Orgs.). **Educação Cidadã**: a experiência do Pronera na Transamazônica. Belém/Pa: Nossa Gráfica, 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. 2. ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Biblioteca da Educação, série 1, Escola, v.5. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.19 n.64, p. 13 - 49. CEDES, set.1998.

_____. Sistema nacional de certificação profissional: subsídios para reflexão e debate. **Coleção Qualificação Social e Profissional**. Brasília, MET, SPPE, DEQ, 2005.

MARGENS. **Revista Interdisciplinar de Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFP**A. Abaetetuba/Pará, v. 4, n. 6, jan/2009.

MARKETT, Werner. **Trabalho, qualificação e politecnia**. Coleção Educação e Transformação. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

MARX, K. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Ed. Moraes, 1983.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**, 1844. In: ARAÚJO, Fernando, 2007. Disponível em <http://www.marxist.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>. Acesso em 17 de agosto de 2010.

MATTE, Debora. **A Formação da CUT de Norte a Sul do Brasil – Março a Dezembro de 2000**. São Paulo: Secretaria Nacional da CUT, 2001.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. O Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Marcia Regina et al. (Org). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004.

MORAES. Carmen Silvia Vidigal; LOPES NETO, Sebastião. A certificação de conhecimentos e saberes como parte do direito à educação e à formação. **Coleção Qualificação Social e Profissional**: construindo a pedagogia do trabalho, Brasília: v. 2. MTE, SPPE, DEQ, 2005.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Por uma educação para a juventude com a cara do jovem. In: ARAUJO, Ronaldo; PORTO, Adriana; TEODORO, Elinilze (Orgs.) **O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Belém/Pa: SEDUC, 2009

NASSAR, Rosita de Nazaré Sidrim. **Flexibilidade do Direito do Trabalho**. S.Paulo: LTr, 1991. 224 p.

NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. **Dicionário da educação profissional**. Editores, FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucília. Belo Horizonte. 2000.

NUNES, Cely do Socorro Costa. Breve panorama da formação inicial e contínua de professores no cenário nacional e internacional: possíveis consensos. In: PAIXÃO, Carlos Jorge (Org.). **Educação e Conhecimento na Amazônia**. Belém/Pa: UNAMA, 2004.

OLIVEIRA, Ramon de. As políticas recentes de educação profissional e o ensino médio integrado. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos; PORTO, Adriana; TEODORO,

Elinilze (Orgs.). **O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública..** Belém/PA: SEDUC, 2009.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Certificação de competências profissionais:** Relatos de algumas experiências brasileiras. Brasília, 2002. Disponível em <www.ilo.org/public/portugues/region/.../certific.htm>. Acesso em agosto de 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Certificação de competências profissionais:** discussões. Brasília: OIT, MTE/FAT,1999. Disponível em www.ilo.org/public/portugues/region/.../certific.htm. Acesso em agosto de 2010.

PAIVA, Vanilda; WARDE, Miriam Jorge. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. In: **Educação & Sociedade**. Ano XIV, n. 44, Campinas/S.Paulo, abril/1993.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos; PORTO, Adriana; TEODORO, Elinilze (Orgs.) **O ensino médio no Pará como política pública**. Belém/PA: SEDUC, 2009.

_____. A Educação dos Trabalhadores e a Utopia da Plena Formação Humana. **Temas de Ensino Médio - Formação**, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2006. Disponível em <[HTTP://WWW.epsjv.fiocruz.br/upload/Material/L52.pdf#page=11](http://WWW.epsjv.fiocruz.br/upload/Material/L52.pdf#page=11)>. Acesso em 25 de agosto de 2010.

RODRIGUES, Raimunda do Socorro. **A proposta de qualificação profissional da CUT/Pará na perspectiva da educação integral:** A experiência do projeto estadual "Pororoca". 2008.135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2008.

RUMMERT, Sonia Maria. Capital e Trabalho: convergências e divergências quanto à Educação Básica. **Trabalho & Educação**, n.4, ago/dez 1998, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – FAE/UFMG.

SADER, Emir. In: MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A educação para além do capital**. trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica a construção do conhecimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SANTOS, Clarice Aparecida. **Educação do Campo:** campo – políticas públicas – educação (org.), n. 7, Brasília: INCRA/MDA, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1999)

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES JÚNIOR, Alcídio. **A flexibilização no Direito do Trabalho enquanto instrumento de mudanças nas relações de trabalho**. Disponível em <www.uepg.br/rj/a1v1at07.htm>. Acesso em 10 de agosto de 2010.

SILVA, Gilmar Pereira da. **Trabalho, educação e desenvolvimento: o norte da educação da CUT na Amazônia**. 2.005. 180 f. Tese de Doutorado em Ciências da Educação) – Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005

_____. Desenvolvimento e racionalidade na Amazônia. In: SCALABRIN, Rosemeri; SILVA, Ricardo G.; LIMA, Antonio A. Biondi. (Org.). **Trabalho e Desenvolvimento na Amazônia: as experiências formativas da CUT**. Porto Velho: Imediata, 2002. P. 97-103.

TEIXEIRA, E. T. Qualificação profissional e elevação de escolaridade: uma política permanente. In: Rosemeri; SILVA, Ricardo G.; LIMA, Antonio A. Biondi. (Org.). **Trabalho e Desenvolvimento na Amazônia: as experiências formativas da CUT**. Porto Velho: Imediata, 2002.

VIDIGAL, Carmen Sylvia. A Certificação de conhecimento e saberes como parte do direito à educação e à formação. **Coleção Qualificação Social e Profissional**. Brasília: MET, SPPE, DEQ, 2005.

WERDESHEIM, Shirley Chuster. **Empregabilidade**. Disponível em <www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=> Acesso em 10 de agosto de 2010.