

Capítulo I

TRABALHO E EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA

1. O trabalho como Princípio Educativo

1.1. As Raízes e as Transformações da Educação do Trabalhador

O trabalho constitui um fenômeno básico para se compreender a educação, existindo íntima relação entre eles. O homem, mediante o ato fundamental do trabalho, transforma as realidades e potencializa o caminho da humanização. Andrade Filho (1999) destaca a idéia de que, com o trabalho, o homem aliena-se e liberta-se, altera a sua visão do mundo cultural-educativo, do mundo econômico, político, social, com perspectivas éticas e com direitos econômicos da humanização, como prática da mundialização do capital. Neste sentido, à medida que compreende o mundo, quando o transforma pelo trabalho, o homem abre o caminho à consciência da liberdade.

Segundo Saviani (1994), as origens da educação e do trabalho confundem-se com a procedência dos seres humanos. Nas sociedades primitivas, a educação caracterizava-se essencialmente pelo ajustamento do homem ao meio físico e social por meio da imitação das experiências de gerações passadas. Os homens produziam sua existência em comum, se relacionavam uns com os outros e se educavam neste processo. A noção de trabalho surgiu assim, como resultado do dispêndio de esforço físico feito pelo homem, para modificar a natureza, obter alimentos, vestuários e abrigo para satisfazer as suas necessidades humanas¹. À medida que o homem ia se fixando à terra, surgiam a propriedade privada e a divisão de classes: a classe dos proprietários que podia sobreviver sem trabalhar, pela exploração do trabalho alheio, e o estrato dos não-proprietários, que trabalhava a terra para manter a si e os seus senhores.

Por outro lado, a educação não era um sistema desenvolvido de forma elaborada nem rigidamente definido nas antigas civilizações. Na Grécia, a educação das crianças, de iniciativa individual e dependente da capacidade financeira da família, não ia além de um

¹ Etimologicamente o termo trabalho surgiu do latim *tripaliare* — do substantivo *tripalium* — um instrumento usado antigamente para a tortura, formado por três paus, ao qual eram armados os condenados. Daí a associação do trabalho com tortura, sofrimento, pena, labuta; tanto que Simone Weil dizia que o trabalhador perdia a alma ao entrar na fábrica, recuperando-a somente no momento da saída (Bosi, 1979). Celso Leite (1994) aponta como origem o termo *trabaculu*, que em latim significa também uma canga colocada nos escravos para obrigá-los a trabalhar.

estádio elementar, pois consistia simplesmente nos rudimentos da *gymnastiké* (educação física) e da *mousiké* (atividades controladas pelas musas). Na adolescência, o acompanhamento formal da educação na escola era dispensado e a educação adicional era fornecida por adultos, com a supervisão geral de um oficial público, e pela sua própria experiência de vida na cidade (Monroe, 1985).

Neste mesmo período, o termo trabalho também não tinha o mesmo significado utilizado atualmente pelas sociedades modernas. Havia ofícios, tarefas e atividades classificados em três categorias: *pronos*, atividades penosas que exigiam um esforço e um contato degradante com a matéria; *ergon*, obra e atividade em geral, que se opõe à ociosidade, derivando-se de *erga*, que se refere ao campo e à atividade agrícola, cuja lógica estava próxima das práticas religiosas; e *techné*, que designa o trabalho manual do artesão sapateiro, marceneiro etc. Neste contexto, todo trabalho manual era desprezado, sendo a atividade teórica considerada a mais digna do homem, cuja essência é fundamentalmente a de um ser racional (Aranha e Martins, 1986; Méda, 1999; Santos, 2000).

A educação também se manifestou no espírito prático romano, inspirando ideais práticos e sociais. A educação romana antiga era dividida em três fases: a *pré-helenista*, a *helenista-republicana* e a *helenista-imperial*. A primeira e fundamental instituição romana de educação é a família de tipo patriarcal, onde o pai desempenhava as funções de senhor e de sacerdote. Utilizando a imitação como método para regular os direitos e os deveres de uma sociedade agrícola-político-militar, a educação desempenhava um papel prático-social destinado à formação do agricultor, do cidadão e do guerreiro por meio do treinamento em atividade agrícola, econômica, militar, civil e religiosa, entendida como prática litúrgica (Monroe, 1985).

Com a expansão do antigo Estado-cidade, para a nova forma do Estado imperial – entre o III e o II século a.C. – com influência da cultura helênica, surgiu um sistema educativo com instrução literária voltada para o estudo das obras literárias e poéticas gregas. Neste contexto, a família não mais ministrava a instrução, as altas classes sociais hospedavam um mestre, *pedagogus* ou *litteratus* que desempenhava essa função. As famílias menos abastadas, aos poucos, foram constituindo escolas elementares, médias e de *retórica*, privadas, sem ingerência do Estado.

Com a organização do império organizaram-se também as escolas romanas. O Estado passou a favorecer e promover a instituição de escolas municipais de gramática e de

retórica nas províncias, sendo fundadas as cátedras imperiais, especialmente de Direito, nos grandes institutos universitários. Em suma, a educação e a cultura romana foram eficazes instrumentos de romanização dos povos, de penetração e de expansão da língua e do *jus* romano, um meio para o engrandecimento do império.

Na Idade Média, a religião cristã exerceu grande influência, aplicando o amor e a caridade para harmonizar o indivíduo e os fatores sociais. Castel (1998) e Méda (1999) assinalam que o trabalho servil passou a existir e a educação tornou-se predominantemente moral, elaborada para uma sociedade sob o regime feudal e formalizada por um esquema tripartite, segundo o qual havia uma classe homogênea, constituída pelos rurais e em seguida pelos artesãos (os *laboratores*), frente às classes dos clérigos (os *oratores*) e dos guerreiros (os *bellatores*). Monroe (1985) lembra que o conceito de educação como disciplina se traduzia no treino do pajem e do escudeiro, considerado como preparatório para as atividades dos cavaleiros. Nesse período, a educação era privilégio da classe dos proprietários, dos ociosos que não precisavam trabalhar para sobreviver, o que resultou, segundo Saviani (1994), na origem da palavra escola, que em grego significa o lugar do ócio. O povo educava-se no próprio processo de trabalho e a escola era o lugar da classe dominante, que possuía uma educação diferenciada. Em suma, durante a Idade Média, a educação implicitamente trazia característica de separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, os que pensam e os que executam, entre a teoria, sinônimo de atividade contemplativa e própria dos intelectuais, e a prática, sinônimo de ação que cabia aos escravos. O conhecimento estava restrito a uma pequena clientela, a aristocracia, que não necessitava do trabalho para garantir sua subsistência, uma vez que o servo produzia para si e para o seu senhor.

Com a Reforma Protestante, as escolas foram transferidas para o controle do Estado, desenvolvendo-se a idéia de educação elementar e universal. O trabalho apareceu como a base e a chave para a vida, virtude e obrigação, redentor do pecado, atribuindo-lhe, portanto, um valor espiritual, caminho religioso para a salvação. O ócio era considerado antinatural e as atividades puramente contemplativas foram condenadas, consideradas como atividades egoístas e perniciosas (Albornoz, 2002; Monroe, 1985; Nosella, 2002).

Max Weber (1864-1920) constata que nesse período o trabalho surgiu na ética protestante como vocação mística, gerada pelo pensamento de Lutero, para quem a vocação era aceita como uma ordem divina, à qual cada indivíduo devia se adaptar. Para Weber, a idéia de vocação para o trabalho vincula-se à idéia de que toda virtude deve ser convertida em

dinheiro e que o trabalho aparece como um fim em si mesmo. A vocação do homem passou a ser a atividade laboral: quanto mais trabalho, mais direito à salvação (Weber, 2004).

Weber (2004) procurou relacionar as idéias religiosas fundamentais do protestantismo com as máximas da vida econômica capitalista, afirmando que o trabalho (entendido como vocação constante e sistemática) é o mais alto instrumento de ascese e o mais seguro meio de preservação da redenção da fé e do homem, sendo, com isso, um poderoso instrumento da expressão dessa idéia de vida constituída pelo espírito do capitalismo. Segundo o autor, os líderes do mundo dos negócios e proprietários do capital, assim como os níveis mais altos de mão-de-obra qualificada, principalmente o pessoal técnico especializado das modernas empresas, eram preponderantemente protestantes. O ascetismo secular do protestantismo libertou psicologicamente a aquisição de bens da ética tradicional por ser considerada diretamente desejada por Deus.

Na Renascença, ainda fortemente marcada pela herança greco-romana, surgiu a visão do trabalho como expressão da personalidade do indivíduo. Passou-se a valorizar a ação do homem, que deixou de ser um animal teórico para se tornar um sujeito ativo, criador e edificador do mundo. O trabalho não é mais considerado uma aviltante ocupação servil e sim, uma atividade superior que liberta o indivíduo para o desenvolvimento de idéias e transformação da natureza. Tais idéias se prolongam pelos séculos XVI e XVII, sendo corroborada pelos enciclopedistas, ou iluministas, que ressaltam o domínio do homem sobre a natureza por meio do trabalho e da cultura, da ciência e da técnica. Somente Rousseau, no século XVIII, discordava dos pensadores do seu tempo, defendendo a noção de que a transformação da natureza serviu negativamente para a transformação do homem (Albornoz, 2002).

Com o aparecimento do trabalho manufatureiro, passou a exigir maiores habilidades com as mãos e, em conseqüência, outro tipo de trabalho. Surgiu o *labor*, que libertou o homem da escravidão e da tortura e o situou no mercado de trabalho, para, com a força do corpo, comercializá-la em troca de salário. Segundo Albornoz (2002), o labor é o trabalho do homem pela sobrevivência, submisso aos ritmos da natureza, e o trabalho é o fazer humano, a criação de um produto pela arte. Arendt (2001) argumenta que a distinção entre labor e trabalho baseia-se na *atitude subjetiva ou na atividade do trabalhador*.

Também no século XVIII, o economista Adam Smith (1723-1790), fez uma imagem do homem apenas como *Homo economicus*, reduzindo-o a um conceito econômico.

Segundo Smith, principal expoente do pensamento da Escola Clássica, a economia deveria ter como principal objetivo elevar o nível de vida de todo o povo e não se limitar ao estoque de metais preciosos e ao enriquecimento de uma nação. Para o teórico, no mercantilismo de uma nação fazia parte apenas a nobreza, o restante da população estava excluída dos benefícios provenientes das atividades econômicas. Smith, entretanto, reconhecia o trabalho humano como fonte de toda riqueza social e de todo valor, dando uma importante contribuição para o repensar da *práxis* humana, vista anteriormente pelos gregos como uma ação pura com fim em si mesma, sem produzir objetos. Segundo o marxismo, a *práxis* aproxima-se do *poiesis* grego, ligado à atividade produtiva, a fabricação. Este pensamento também expressa a concepção de Hegel (1770-1831), onde o trabalho é transformação e expressão da liberdade reconquistada, visto como uma relação entre os homens e os objetos, na qual se unem o subjetivo e o objetivo, o particular e o geral, mediante ferramentas utilizadas pelo trabalhador. Pelo trabalho que desenvolve em comunidade, o homem cria a si mesmo e origina um conhecimento que o leva a atingir sua plena autoconsciência como ser humano. Para Hegel, no ócio não existe o homem, ignorando, entretanto, a alienação do trabalhador na economia moderna (Albornoz, 2002; Arendt, 2001; Aranha e Martins, 1986).

Com a Revolução Industrial, a sociedade passou a necessitar de um novo saber e de uma nova educação com as condições para *laicizar o saber, a moral e a política, separando a fé e razão, natureza e religião, política e igreja* (Buffa, 2000, p. 15). Bruno Belhoste (1989), citado por Azevedo (1999, p. 44),² ressalta que na Europa, durante os séculos XVIII e XIX, a transferência da educação do local de trabalho para a escola foi influenciada por fatores significativos:

- i. a crise do modelo de aprendizagem, que era o modo tradicional da transmissão do saber-fazer, onde os aprendizes de ofício recebiam orientações de um mestre, por meio do ato de imitar e do fazer pelas suas próprias mãos, crise esta que está ligada à evolução do papel das corporações de artífices e ao nascimento de atividades fora do quadro das corporações;
- ii. o reconhecimento da cultura técnica como um gênero de cultura erudita, que passou a ser condição necessária para a escolarização das profissões manuais e mecânicas; e

² BELHOSTE, Bruno - *L'Éducation technique de l'encyclopédie à Saint-Simon*. *Éducation Permanente*. 98 : Junho (1989) 37-53. Obra citada por Azevedo (1999, p. 44).

- iii. a transformação dos modos de produção e dos processos de trabalho, com a expansão da esfera mercantil, o desenvolvimento da maquinaria aplicada à produção e a crescente proletarização dos trabalhadores.

Segundo Monroe (1985), filosoficamente, o papel social da educação, do século XVIII ao XIX, se caracterizou pelo humanismo, racionalismo ilustrado e pelo pensamento da economia política, que defendia a educação dos trabalhadores como mecanismo de libertação dos obstáculos que poderiam prejudicar a marcha em direção ao progresso econômico.

O pensamento iluminista fundava-se na liberdade da ação política e nos direitos do indivíduo — liberdade de pensamento, liberdade de consciência e suficiência da razão para a conduta da vida. Entendia, porém, as diversidades sociais como diferenças de capacidades, sustentando a idéia de que as classes menos favorecidas não se achavam em condição de se conduzir pela razão, cabendo à educação a tarefa de libertar o homem de si mesmo. O racionalismo ilustrado, por sua vez, reforçava a centralidade da educação e da racionalidade como condição do homem histórico e político. Por outro lado, se a classe burguesa não se apoiava na concepção política que mantivesse o homem como instrumento de transformação de uma consciência que poderia instituir outra ordem, também não poderia ignorar a conexão entre os planos social, político e econômico para equacioná-los ao seu favor e defender seus interesses capitalistas.

Observa-se que o projeto burguês de educação já era fortemente marcado pelo entendimento de educação para as massas como fator de racionalização das formas de organização social, capazes de eliminar os entraves ao progresso econômico. Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, submissa à necessidade do capital em reproduzir as forças de trabalho como mercadoria, e a educação de caráter geral destinava-se à formação das elites dirigentes.

Ressalta-se, porém, que a dualidade entre a educação das elites e a formação do trabalhador não atravessa a história de forma linear e sem contradições. Ao contrário, na formação do trabalhador, essa dicotomia sempre se desenrolou numa teia de controvérsias: de um lado, aqueles defensores da idéia de que todos os trabalhadores sejam educados de modo integral; e, de outro, os que temem essa educação, uma vez que ela pode prejudicar a manipulação deles. Segundo Arroyo, essa luta faz parte de um problema maior, uma vez que *ao longo da formação social os conflitos pela educação entre elite-massas, Estado-povo,*

burguesia-proletariado, passaram pela negação-afirmação do saber, da identidade cultural, da educação e da formação de classe (2002a, p. 79).

Consoante pensam Marx e Engels (1991), pela análise do papel da burguesia e do proletariado, pode-se verificar que a história da sociedade humana é marcada por lutas de classes — homem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, patrão e assalariado, opressores e oprimidos, em permanente oposição uns contra os outros — que, cada vez mais, dividem a sociedade em duas grandes classes opostas uma à outra: a burguesia e o proletariado. Os autores reconhecem a importância do papel revolucionário da burguesia no que tange à produção e à derrubada das monarquias absolutistas e no que concerne ao aperfeiçoamento técnico, à melhoria dos meios de comunicação e à difusão dos produtos para todas as regiões; porém, ao oprimir o proletariado no interior do sistema fabril capitalista, a burguesia aliena o trabalho e o trabalhador na atividade produtiva, o que somente poderia ser superado com a tomada do poder via revolução, objetivando, assim, a transformação da sociedade.

Na visão de Marx (1985), o trabalho é a categoria fundante do homem como ser social, sendo sua relação com o mundo determinada pelo modo como exerce sua atividade produtiva. Por meio do trabalho, o homem atua e transforma a natureza e, ao fazê-lo, também transforma a si próprio. Portanto, o trabalho útil não é um castigo nem escravidão e sim condição de existência do homem, que lhe confere dignidade e força, independentemente de todas as formas de sociedade. No trabalho, o homem se defronta com a matéria da natureza, dotada de leis próprias, sobre as quais o trabalhador age para assimilar à sua vida as matérias oferecidas pela natureza. Por sua capacidade de conhecer, a domina e apreende suas leis para posteriormente modificá-las. Neste apropriar-se do mundo natural, cria a sua vida material, condição fundamental de toda história. Ao trabalhar, o homem transforma a natureza em objetos para ele e para o outro e, desta forma, manifesta sua primeira dimensão de *liberdade* como *autodeterminação*, como potencialidade de se libertar das limitações até então impostas pela natureza.

Marx e Engels (1991) garantem que o trabalho se torna uma expressão contraditória, ao privar e degradar os trabalhadores estranhados, e, por outro lado, disponibilizar riqueza e satisfação para os capitalistas. Superadas, entretanto, as barreiras sociais, o trabalho, como uma especificidade da prática educativa, apresenta-se como humanização da natureza e do processo de emancipação de uma sociedade. Por meio da

educação, o homem encontra sua liberdade, não uma emancipação desligado da realidade, e sim mediante um controle das relações sociais entre homens em das relações práticas com a produção de bens coletivos.

Marx (1983) defende propostas educacionais, partindo das contradições do desenvolvimento do capitalismo e da experiência do movimento operário, no sentido de aliar ensino e trabalho, pela associação da educação intelectual, educação física e educação tecnológica³. Segundo Bryan (1997), as propostas de Marx referentes à educação decorrem da discussão acerca do papel do Estado como órgão responsável por assumir a educação, que deve utilizar o seu poder para garantir a eficácia de leis gerais, dando à classe trabalhadora condições de converter a *razão social* em *força social*, controlando-a a partir de suas conquistas para a superação da sociedade capitalista. Do ponto de vista do trabalhador, tal transformação neutraliza a tendência do capitalismo em degradar física e intelectualmente os trabalhadores ao submetê-los durante toda a vida a um trabalho precário.

Na proposta educacional de Marx, as escolas de ensino tecnológico e profissionalizante são ressaltadas como uma forma de superar a alienação do trabalho. Para Marx, a educação deve ser ministrada primeiramente como educação intelectual; em segundo lugar, como educação física, do tipo que é dado nas academias de ginástica e nos exercícios militares; e, em terceiro lugar, como ensino tecnológico, articulado com a educação intelectual e física, que fornece os princípios gerais de todos os processos de produção e simultaneamente inicia a criança e os jovens no uso e manuseio dos instrumentos elementares de todos os ofícios (Bryan, 1997).

Na perspectiva de Bryan (1997), a formação tecnológica foi constituída do resultado da análise de Marx das transformações do processo de trabalho e deveria utilizar a ciência como força produtiva, sistematizando a transmissão do saber técnico, rompendo com as práticas artesanais conservadoras das oficinas, que seguiam rigorosamente as instruções e os hábitos do mestre para fabricar a mercadoria. Por ensino tecnológico combinado com o trabalho produtivo, Marx visava a formar não o politécnico, no sentido de conhecedor das técnicas de vários ofícios, mas o trabalhador que detivesse o domínio da tecnologia exigida pelas forças do mercado capitalista, como também necessária para a transformação no processo de produção.

³ As propostas de Marx de vincular o trabalho intelectual ao físico, aliar à educação os exercícios físicos com a formação politécnica, foram feitas ao *Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores*, em agosto de 1869 (MARX e ENGELS, 1983).

Neste contexto, para o marxismo, a superação da alienação do trabalho aponta para a criação de uma escola mantida pelo Estado e controlada pelos trabalhadores, onde, na conjunção de uma educação intelectual sólida com a educação física e ensino tecnológico, o trabalhador possa adquirir os instrumentos intelectuais necessários para assumir o comando do processo produtivo e do governo da sociedade. Tal fato dependerá da capacidade de luta dos trabalhadores, num movimento coletivo, para fazer valer seus propósitos.

Gramsci (1985), como Marx, acreditava na realização e emancipação do homem pelo trabalho. Segundo o autor, na sociedade socialista, o trabalho enseja apenas a sobrevivência de cada indivíduo, sem contribuir para a formação da riqueza universal. Para o trabalho industrial transcender o modo de produção capitalista, ser autônomo e criativo deve estar sob a direção político-administrativa do trabalhador e originar cada vez mais riqueza universal, contribuindo para a melhoria de toda a organização social.

Gramsci (1985) enriqueceu a discussão acerca da relação entre educação e trabalho, ao privilegiar a formação do sujeito na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, o desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas, das dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas, como meio para a transformação dos indivíduos em sujeitos. Só assim imaginava ser possível formular uma estratégia viável de luta para os trabalhadores.

A formação omnilateral é reivindicada pela concepção de uma educação politécnica e de uma escola unitária, como meio para a consolidação para o desenvolvimento e emancipação do sujeito. Para Gramsci (1985), a criação de uma escola unitária, de cultura geral, humanista, formativa, tendo como base um processo vivo que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual, seria o desfecho de todo o processo de crise da velha escola, determinada pelas sociedades pré-industriais, com o que a escola se separou da vida, tornando-se *desinteressada* e *formativa*. Gramsci propunha a criação de um tipo singular de escola preparatória (primária-média) que conduziria o jovem até escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, estudar, dirigir ou de controlar quem dirige. Para o autor,

[...] o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 1985, p. 125).

Gramsci asseverava, ainda, que a escola unitária seria um instrumento privilegiado de edificação de uma sociedade diferente, possibilitando às classes subalternas a aquisição de recursos decisivos para romper com a subalternidade e assumir papel social maior.

Ao longo das diversas épocas da civilização, verifica-se que o homem passou de um estágio primitivo, no qual o trabalho era um ato complementar à ação da natureza, para uma fase em que o conhecimento passa a ser aplicado sobre a natureza, os fenômenos físicos e a produção em escala industrial, às custas do sacrifício da qualidade do trabalho e da qualidade de vida dos trabalhadores. O desenvolvimento do saber e sua aplicação no mundo do trabalho passam a ser um esforço planejado e coletivo no contexto do capitalismo moderno.

Do período da pré-Revolução Industrial até o início do século XX, o trabalho assume o sentido racional do mercado, virando mercadoria. A mão-de-obra deslocada da agricultura pela mecanização encontra absorção no setor industrial, onde o modelo do trabalho assalariado é o trabalho fabril, ferramenta de produção. O trabalhador-operário passa a laborar por longas jornadas em ambientes insalubres, sem segurança ou garantia, levando-o a reivindicar uma melhoria salarial, em decorrência da alta produtividade, redução das horas de trabalho, sindicalização, profissionalização e melhores condições de vida.

1.2. A Organização do Trabalho

A organização do trabalho tem que ser analisada, na atualidade, tendo como referência a evolução das tecnologias e sua interferência nos processos econômico-sociais e nos sistemas de produção que trouxeram como conseqüências a mobilidade da mão-de-obra no interior dos postos de trabalho; a emergência de novas profissões, a distinção entre trabalho qualificado e não qualificado, a necessidade de novas aprendizagens e competências.

Nos princípios do século XX, o engenheiro Frederick Winslow Taylor (1856-1915) fundou os *Princípios da Administração Científica*, por via dos quais propôs um conjunto de princípios e técnicas de organização e gestão do processo de trabalho, objetivando racionalizar e potencializar a produtividade do trabalho, por intermédio da

decomposição dos processos de trabalho e da organização de tarefas fragmentadas de acordo com padrões rigorosos de tempo e estudos do movimento.

Com a separação programada da concepção/planejamento das tarefas de execução, o conhecimento do processo de trabalho e da produção deveria centrar-se na gerência, à qual caberia todo o controle do processo produtivo a fim de atender às necessidades da acumulação do capital. O taylorismo pretendia, assim, minimizar a influência dos trabalhadores qualificados, que, por deterem o conhecimento do processo de trabalho, exerciam controle sobre ele. Por meio de um gerenciamento científico, da divisão do trabalho e racionalização do tempo e do movimento, as tarefas e as atividades do trabalhador foram decompostas em parcelas simples, em um ritmo programado, cronometrado e controlado pela gerência, o que provocou a separação do trabalho manual do trabalho intelectual e a hierarquização da gestão do conhecimento do processo de trabalho. A organização da produção assentava, assim, numa separação distinta entre métodos e fabricação, cuja organização do trabalho se baseava na especialização das funções, por uma hierarquização rígida, altamente polarizada, individualista, valorizando-se, sobretudo, a capacidade produtiva dos indivíduos (Cattani, 1997; Fidalgo e Machado, 2000; Harvey, 2002; Kovacs 1993).

Um dos mais importantes seguidores de Taylor, o americano Henry Ford (1863-1947), foi um dos responsáveis pelo grande impulso de qualidade no desenvolvimento organizacional após a segunda Guerra Mundial. Ciente da importância do consumo em massa, Ford desenvolveu um modelo que veio atender às mudanças ocorridas no meio produtivo, às crescentes tentativas de descentralização e desburocratização dos sistemas produtivos, que passam pela diminuição dos níveis hierárquicos e pela promoção de maior participação e cooperação interfuncional dos diversos elementos (Kovacs 1993).

O fordismo racionalizou as velhas tecnologias e intensificou a produtividade do trabalho, aumentando os ganhos de produtividade, o chamado *five dollar day*, dando maior poder de regulação do trabalho à gestão capitalista do processo produtivo. As alterações introduzidas pelo fordismo no mundo do trabalho influenciaram fortemente o comportamento social, a cultura e o perfil do Estado (Cattani, 1997; Fidalgo e Machado, 2000). Para Harvey (2002), a diferença entre o fordismo e o taylorismo consiste

[...] reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, modernista e populista (p. 121).

A aplicação da gerência científica contribuiu para uma série de transformações na estrutura e funcionamento do capitalismo, bem como na composição da classe trabalhadora. Como consequência da separação do trabalho intelectual do trabalho manual, o processo de trabalho como um todo passou a ser dividido entre lugares e grupos de trabalhadores distintos. Em um local, são executados pelos trabalhadores os processos físicos da produção, em outro, ficam concentrados o projeto e o planejamento, executados restritamente por um grupo da gerência ou supervisores ligados a ela, estabelecendo-se relações sociais antagônicas, que degradam a capacidade técnica do trabalhador. Esse novo modelo da divisão do trabalho, segundo Braverman (1987), abriu oportunidades para a elevação de alguns trabalhadores a postos mais altos, e mascarava a tendência de rebaixamento de toda a classe trabalhadora a níveis inferiores de especialidade e funções.

Cattani (1997) ressalta que o termo fordismo se generalizou a partir da concepção de Gramsci, que associou o sistema de produção e gestão empregado por Ford à forma de racionalização que define um modo de vida que demanda um novo tipo de homem. Para Gramsci (1991), o sistema taylorista-fordista destacou a necessidade da formação de um tipo de trabalhador adaptado às novas formas assumidas pelo processo de trabalho racionalizado capitalista — linha de montagem, controle acentuado de ritmos e dos tempos de trabalho. Para o autor, para que a implantação e generalização do sistema de produção fordista ocorressem, foram necessárias efetivas mudanças nas condições sociais e nos costumes e hábitos dos indivíduos, o que diz respeito, na verdade, às relações ideológicas, políticas e hegemônicas das classes sociais.

A noção de hegemonia na sociedade civil é tema central na análise de Gramsci sobre o funcionamento da formação social capitalista. Na formulação gramsciana, a noção de hegemonia significa a organização do consenso, sendo concebida como o predomínio dos valores e normas burguesas sobre as classes sociais subordinadas, ocorrendo mais por persuasão moral e intelectual do que pela força armada ou pelo poder coercitivo da lei. Dessa forma, a efetivação e manutenção da hegemonia orgânica por parte de uma determinada classe no seio da sociedade capitalista ocorreria pela ação do Estado em educar para o consenso, fazendo com que a classe social dominante integrasse à sua concepção de mundo às massas populares, assegurando a sua aceitação do projeto hegemônico dominante.

[...] função do Estado, consiste especialmente na vontade de conformismo [...]. As classes dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras, no sentido de

que não tendiam a elaborar uma passagem orgânica das outras classes às suas, a ampliar a sua esfera de classe 'tecnicamente' e ideologicamente: a concepção de casta fechada. A classe burguesa situa-se como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado se transforma: o Estado torna-se "educador" (Gramsci, 1991, p.147).

O Estado aparece, portanto, como um instrumento operacional na transformação moral e cultural da grande massa da população em uma força de trabalho capaz de consentir ativamente a proposta político-ideológica do projeto hegemônico das forças produtivas e, portanto, dos interesses das classes dominantes.

[...] a missão educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização, adequar a 'civilização' e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (Gramsci, 1991, p. 91).

Com tal análise, Gramsci demonstra que as implicações trazidas pelos princípios tayloristas-fordistas, como fenômenos de natureza econômicos, referem-se também às relações de dominação de classe presentes no interior da sociedade capitalista e as ações políticas do Estado em direção à formação do trabalhador. O novo trabalhador deveria adequar-se à dinâmica assumida pelo processo de trabalho e de produção racionalizada, e desenvolver a capacidade de articular competências adequadas à automação, descartando totalmente as atividades intelectuais e criativas no desempenho do trabalho manual. Kuenzer (2000a) ressalta que o novo tipo de trabalho exigia uma concepção de mundo que alienasse o trabalhador e, ao mesmo tempo, suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização.

Paralelamente aos estudos sobre a Administração Científica do americano Taylor, que privilegiava a empresa e suas tarefas de produção, na Europa, Henri Fayol (1841-1925) defendia princípios semelhantes, com a chamada *Teoria Clássica da Administração*, que privilegiava os estudos sobre a estrutura que a organização deveria possuir para ser eficiente. Na realidade, o objetivo de ambas as teorias era o mesmo: a busca da eficiência das organizações. Segundo a Administração Científica, essa eficiência era alcançada por meio da racionalização do trabalho do operário e no somatório da eficiência individual. Na Teoria Clássica, ao contrário, partia-se do todo organizacional e da sua estrutura para garantir eficiência a todas as partes envolvidas, fossem elas órgãos (seções, departamentos etc) ou pessoas (ocupantes de cargos e executores de tarefas).

Fayol defendia como princípios básicos da gerência administrativa o *planejamento*, mediante o qual se estabelece o objetivo da empresa, especificando a forma como serão alcançados; o *comando* das ações dos subordinados, pressupondo que as relações hierárquicas e o grau de participação e colaboração estejam claramente definidos; a *organização*, forma pela qual se podem coordenar todos os recursos da empresa — humanos, financeiros ou materiais — alocando-os da melhor forma segundo o planejamento estabelecido; o *controle*, por meio do qual se podem estabelecer padrões e medidas de desempenho que permitam assegurar que as atitudes empregadas são as mais compatíveis com o que a empresa espera; e a *coordenação* das atitudes e esforços de toda a empresa, almejando as metas traçadas. Estes elementos constituem o chamado processo administrativo, e são localizáveis em qualquer nível ou área de atividade da empresa; ou seja, tanto o gerente, o chefe, o supervisor, como o encarregado — cada qual em seu nível — desempenham atividades de previsão, planejamento, organização, comando, coordenação e controle, como atividades administrativas essenciais (Chiavenato, 2000).

A Teoria Clássica caracterizou-se principalmente pelo seu enfoque prescritivo e normativo, descrevendo os elementos da administração (funções da administração) e os princípios gerais que o administrador deve seguir na sua atividade. Esse enfoque *prescritivo e normativo* em indicar como o administrador deve proceder no seu trabalho passou a ser o foco principal da Teoria Clássica. Com isso, a Teoria sofreu inúmeras críticas que levaram em consideração, principalmente:

- i. o extremo racionalismo na concepção da Administração;
- ii. o excesso de autoridade, responsabilidade e comando da gerência administrativa;
- iii. a visão da empresa como sistema fechado, isolada do ambiente;
- iv. a abordagem simplificada da organização formal;
- v. a abordagem incompleta da organização;
- vi. a ausência de trabalhos experimentais;
- vii. a teoria da máquina; e
- viii. a manipulação dos trabalhadores.

A depressão que afetou a economia mundial em 1929 e provocou a mais profunda recessão econômica já experimentada até hoje, levou a humanização dos conceitos administrativos e influenciou o surgimento da *Teoria das Relações Humanas* (ou Escola

Humanística da Administração), onde o fator humano e os fatores sociais passaram a ocupar um lugar central na administração. Para alcançar as metas da organização, uma nova linguagem passou a dominar no meio empresarial: motivação, liderança, comunicação, organização informal, dinâmica de grupo. Os princípios clássicos passam a ser duramente contestados. O engenheiro e o técnico cedem lugar ao psicólogo e ao sociólogo. O método e a máquina perdem a primazia em favor da dinâmica de grupo. O *Homo economicus*⁴ cede lugar ao homem social, sendo dada ênfase nas tarefas e na estrutura é substituída pelo realce nas pessoas.

A partir da Teoria das Relações Humanas, todo o acervo de teorias psicológicas acerca da motivação humana passou a ser aplicado dentro da empresa. O desenvolvimento de estudos do comportamento humano no que se refere a motivação, liderança, cooperação, grupos e comunicação reiteram a importância do desenvolvimento de um controle gerencial que se fundamentasse nas técnicas de relações humanas centradas na atuação da Psicologia e das ciências sociais, no aconselhamento de pessoal e nos estilos de liderança. De acordo com esta concepção, o homem é motivado pelas recompensas sociais e simbólicas, pois as necessidades psicológicas do ser humano são mais importantes do que suas necessidades econômicas. Neste sentido, o homem passa a ser utilizado como um instrumento pela organização e o seu salário a ser considerado fator secundário.

Essa tecnologia foi posta a serviço do corpo gerencial das organizações empresariais, potencializando a capacidade de controle do capital sobre o empregado, originando uma imposição sutil com base em técnicas de manejo de grupos. A não-adaptação do indivíduo aos processos cooperativos exclui-o automaticamente do sistema, sendo-lhe atribuído questões psicológicas individuais pelo desajustamento. Na realidade, essa tecnologia passou a realizar um controle do conflito mediante dominação, conciliação e integração dos gestores por meio de mais um instrumento de manutenção da ordem pré estabelecida pelo capital (Braverman, 1987; Follett, 1997).

A Teoria das Relações Humanas dominou até final dos anos 1950, entretanto, similarmente à Teoria Crítica e à Teoria Clássica, a abordagem humanística foi alvo de muitas críticas, principalmente ao pôr em prática muitas das características tayloristas: escamotear os conflitos, substituir a contenção direta pela manipulação das relações humanas, além de manter a separação entre planejamento e execução no desenvolvimento das tarefas. Segundo

⁴ Segundo Chiavenato (2000, p. 39), o conceito de *Homo economicus* – homem econômico – foi implantado pela Administração Científica, segundo o qual o indivíduo é influenciado pelas recompensas salariais, econômicas e materiais

Chiavenato (1996), como crítica à Teoria das Relações Humanas, podem ser ainda mencionadas:

- i. a oposição cerrada à Teoria Clássica;
- ii. a negação do conflito empresa-funcionário;
- iii. a limitação do campo experimental com a restrição de variáveis e limitação da amostra, resultando uma impossibilidade de generalização de resultados;
- iv. a concepção utópica e idealizada de um trabalhador feliz e integrado ao ambiente de trabalho;
- v. a ênfase excessiva nos grupos informais;
- vi. a manipulação das relações humanas ao estimular a espionagem disfarçada da empresa com intuito de espionar idéias e insatisfações dos funcionários;
- vii. a falta de uma visão socioeconômica realista das relações empresa-funcionário;
- viii. a ausência de novos critérios para a gestão; e
- ix. a parcialidade das conclusões.

Neste mesmo período, diante do novo contexto de crescimento das organizações e problemas administrativos decorrentes da época, surgiu a *Teoria Neoclássica*, também chamada de Escola Operacional, Escola do Processo Administrativo ou ainda Abordagem Universalista da Administração, que enfatizava a preocupação dos administradores em dar organização aos modelos e técnicas administrativas. Tendo como principais vultos Peter F. Drucker, Willian Newman, Ernest Dale, Ralph C. Davis, Louis Allen e George Terry, a Teoria Neoclássica caracteriza-se por forte destaque nos aspectos práticos da Administração, pelo pragmatismo e pela busca de resultados concretos e tangíveis, muito embora não se tenha descurado dos conceitos teóricos da Administração. Nesta Teoria, a Administração é vista como uma técnica social básica que enseja o administrador conhecer, além dos aspectos técnicos e específicos de seu trabalho, aqueles relacionados com a direção de indivíduos dentro das organizações.

Lembra Chiavenato (2000), que a Teoria Neoclássica retoma e atualiza os aspectos discutidos na Teoria Clássica, uma vez que os princípios da Administração, a departamentalização, racionalização do trabalho, estruturação linear ou funcional nunca foi totalmente substituída por outra abordagem, entretanto, contrapondo-se à Teoria Clássica que preconizava a máxima eficiência, a Teoria Neoclássica busca a eficiência mediante a eficácia.

Eficácia é uma medida normativa do alcance de resultados, enquanto eficiência é uma medida normativa de utilização dos recursos nesse processo⁵.

Apesar de fortemente calcada na Teoria Clássica, a Teoria Neoclássica agregou contribuições das diversas teorias preexistentes, entre elas a Teoria das Relações Humanas, com seus princípios de organização informal, dinâmica de grupos, liderança e, a Teoria Behaviorista, como forma de justificar e otimizar a participação dos gestores, supervisores e trabalhadores dentro da empresa. De acordo com a Teoria Neoclássica, toda a equipe deve reunir esforços individuais para contribuir com o desenvolvimento da empresa, para produzir um resultado sem duplicação de esforços, sem atritos e nem desperdícios. O alinhamento entre a meta dos trabalhadores e da organização deveria maximizar a produção individual, atingindo maior eficiência global.

Segundo a Teoria Neoclássica, o trabalhador está disposto a sacrificar seu tempo de lazer, uma vez que, com a remuneração obtida, traz recursos para comprar bens e serviços, o que origina bem-estar. Quanto maior a remuneração paga aos trabalhadores, mais eles estarão dispostos a oferecer sua força laboral à empresa. Neste sentido, as organizações empresariais precisam de empregados que viabilizem o processo produtivo, sendo que o aumento da produtividade refletirá automaticamente em maiores salários. Observa-se, entretanto, que, para a Teoria Neoclássica, o crescimento econômico é explicado pelo aumento do estoque de capital, pelo progresso tecnológico ou por alterações no contingente populacional, sem levar em conta a situação educacional dos trabalhadores.

Em suma, para a Teoria Neoclássica, a distribuição da renda dependia das mudanças na distribuição funcional e da produtividade do trabalhador. Essa visão do mercado de trabalho neoclássico alimentou a discriminação, a segmentação e a desigualdade educacional dos indivíduos, que, por sua vez, causaram impacto na desigualdade pessoal de renda/salário dos trabalhadores ajustada de acordo com suas características individuais e das características de cada posto de trabalho. Tal fato, ocasionou um impacto nos diferenciais de salário entre mão-de-obra qualificada e não qualificada e um aumento da concentração de renda na década de 1960.

Após a fase impulsionadora da Teoria das Relações Humanas, uma nova configuração passa a dominar na teoria administrativa. A *Teoria Comportamental*

⁵ Para Chiavenato (2000), a eficácia é uma medida normativa do alcance de resultados, enquanto a eficiência é uma medida normativa de utilização dos recursos nesse processo.

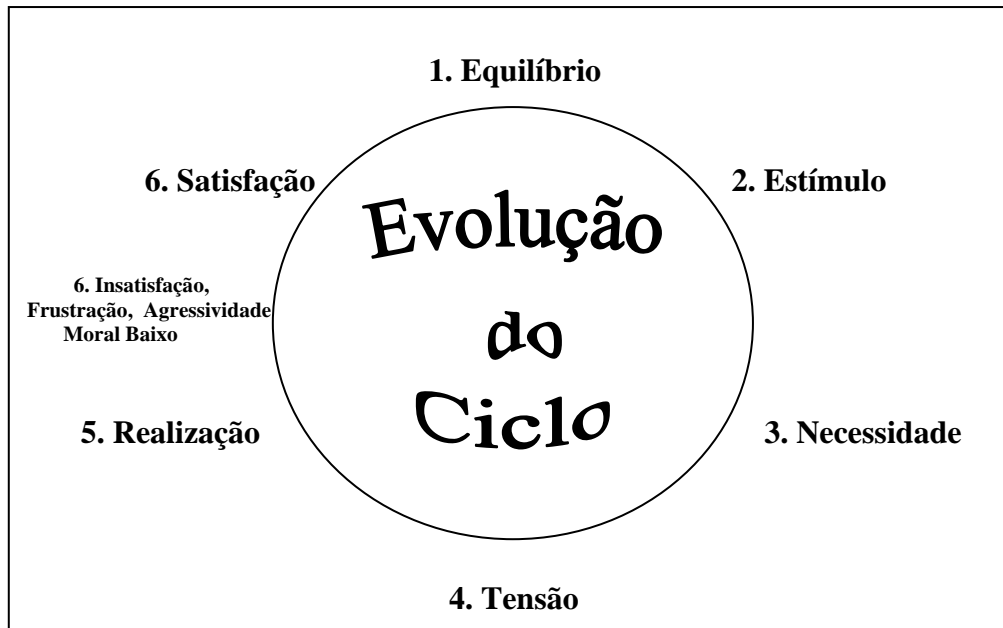
(*Behaviorismo*) surgiu nos Estados Unidos a partir de um grupo dissidente da Escola de Relações Humanas, que não aceitava a concepção de que a satisfação do trabalhador originava a eficiência do trabalho. A Teoria Comportamental marca um novo enfoque dentro da teoria administrativa: a abordagem das ciências do comportamento, o abandono das posições normativas e prescritivas das teorias anteriores e a adoção de posições explicativas e descritivas.

A abordagem comportamental tem como ênfase a busca de soluções democráticas e flexíveis para aos problemas organizacionais. A teoria originou-se das ciências comportamentais e, mais especificamente, da Psicologia organizacional, assentando-se em proposições acerca da motivação humana, com as contribuições expressa nas teorias de autores como Herbert Alexander Simon (prêmio Nobel de Economia 1978), Chester Barnard, Douglas McGregor, Rensis Liker e Chris Argyris, ao defenderem a idéia de que o administrador precisa conhecer as necessidades do homem para melhor compreender o seu comportamento. No campo da motivação humana, destacaram-se, principalmente Abraham Maslow, Frederik Herzberg e David McClelland, que a utilizavam como meio para melhorar a qualidade de vida dentro das organizações. Tais convicções moldaram não apenas a maneira de conduzir os indivíduos, como também o modo pela qual o trabalho passou a ser dividido e as atividades a serem planejadas e organizadas (Chiavenato, 1996).

Segundo o psicólogo comportamental Abraham Maslow (1908-1970), citado por Chiavenato (1996, p. 252-256)⁶, o comportamento motivacional é explicado pelas necessidades humanas. Entende-se que a motivação é o resultado dos estímulos que agem com força sobre os indivíduos, levando-os à ação. Para que haja ação ou reação, é preciso que um estímulo seja implementado, decorrente de coisa externa ou proveniente do próprio organismo. De acordo com Chiavenato (2000), esta teoria dá idéia de um ciclo, o Ciclo Motivacional (Figura 1).

⁶ MASLOW, A H. (1954). *Motivation and personality*. Nova York: Haper, publishers.

Figura 1 - Etapas do Ciclo Motivacional, Resultando em Satisfação da Necessidade



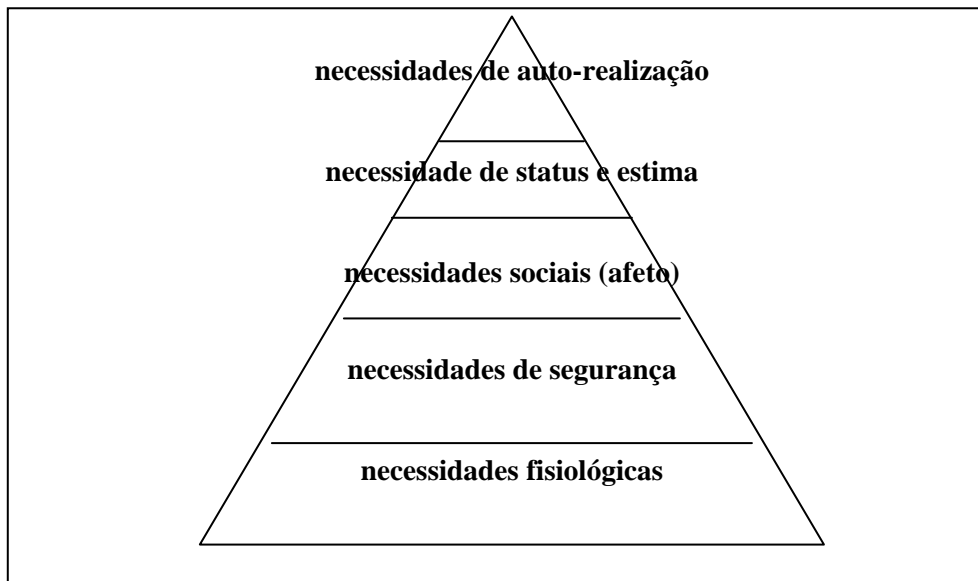
Fonte: Adaptado de Chiavenato (2000)

Quando o ciclo motivacional não se realiza, sobrevém a frustração do indivíduo, que poderá assumir várias atitudes ou sinta problemas que afetam seu comportamento:

- i. comportamento ilógico ou sem normalidade;
- ii. agressividade por não poder dar vazão à insatisfação contida;
- iii. nervosismo, insônia, distúrbios circulatórios/digestivos;
- iv. falta de interesse pelas tarefas ou objetivos; e
- v. passividade, moral baixo, má vontade, pessimismo, resistência às modificações, insegurança, não-colaboração, etc.

A *Teoria da motivação* apresentada por Maslow assinala que as necessidades dos seres humanos estão organizadas e dispostas em níveis hierárquicos de importância e de influência, numa pirâmide, que engloba três tipos de motivos: 1) os físicos; 2) os de interação com os outros; 3) os relacionamentos com o *self*. Na hierarquia das necessidades de Maslow, os desejos mais altos da escala só serão realizados quando os que estão mais abaixo estiverem satisfeitos (Figura 2).

Figura 2 - Hierarquia das Necessidades, de Maslow



Fonte: Chiavenato (2000)

De acordo com Maslow, as necessidades fisiológicas constituem a sobrevivência do indivíduo e a preservação da espécie: alimentação, sono, repouso, abrigo etc; as necessidades de segurança constituem a busca de proteção contra a ameaça ou privação, a fuga e o perigo; as necessidades sociais incluem a necessidade de associação, participação, aceitação por parte dos companheiros, troca de amizade, afeto e amor; a necessidade de estima envolve a auto-apreciação, a autoconfiança, a necessidade de aprovação social e de respeito, de *status*, prestígio e consideração, além de desejo de força e de adequação, de confiança perante o mundo, independência e autonomia; e a necessidade de auto-realização, a mais elevada, relacionada com a realização do próprio potencial e do autodesenvolvimento contínuo (Chiavenato, 1996).

A motivação está relacionada com as forças do comportamento humano gerenciadas e direcionadas para o alcance dos resultados, como também em virtude da iniciativa dos níveis mais baixos da organização, que se dispõem individualmente e se comprometem com o seu trabalho, para atingir metas organizacionais (Juran, 1990). Neste contexto, segundo a Teoria de Motivação X e Y, de Douglas McGregor (1906-1964), um dos pensadores mais influentes na área das relações humanas, as pessoas não são preguiçosas por natureza, e um trabalhador motivado é capaz de atingir metas organizacionais. Nessa teoria, as pessoas têm capacidade e criatividade para resolver problemas dentro das instituições,

procuram e aceitam responsabilidades e desafios, são esforçadas e gostam de ter o que fazer e são criativas e competentes; e, se forem adequadamente motivadas, há interesse e vontade de fazer certo e melhor, havendo inclusive uma grande participação nos níveis mais baixos da organização (Chiavenato, 1996; Maximiano, 1995).

A partir destas teorias, desenvolveu-se uma nova concepção a respeito da natureza humana: a integração social, o comportamento social dos trabalhadores, as necessidades psicológicas e sociais, a atenção para as relações humanas dentro das organizações, a ênfase nos aspectos emocionais e não racionais do comportamento das pessoas.

Festinger (1975), na teoria da dissonância cognitiva sobre a motivação humana, afirma ser psicologicamente desconfortável manter cognições contraditórias. O autor ressalta que todo indivíduo se esforça para estabelecer um estado de consonância ou coerência sobre si mesmo e sobre seu ambiente. O estado da dissonância cognitiva é uma das principais fontes de inconsistências no comportamento humano e, quando ela ocorre, o indivíduo está motivado para reduzir o conflito e substituir sua cognição, atitude ou comportamento.

A cognição permite um quadro de referências para o indivíduo se situar no mundo e entendê-lo adequadamente. A dissonância cognitiva, por sua vez, decorre de situações que envolvem algum processo de decisão do indivíduo e o conflito resultante de cognições que não batem entre si. Neste sentido, a vida de cada pessoa é uma busca incessante de redução da dissonâncias.

Thompson e Van Houten (1970) salientam que, em decorrência da teoria de campo e da teoria da dissonância cognitiva, surgem três enfoques ao estudo do comportamento das pessoas:

- i. o homem como ser transacional, que recebe insumos do meio ambiente e a eles reage, mas também adota uma posição proativa, antecipando e provocando mudanças neste ambiente;
- ii. o homem com um comportamento dirigido para o alcance de objetivos e aspirações; e
- iii. o homem como um modelo de sistema aberto, dirigido para objetivos e ativamente envolvido com o ambiente, desenvolvendo sua capacidade mental.

Não existem organizações sem indivíduos para fazê-las funcionar adequadamente e alcançar seus objetivos. Neste contexto, surge um conflito: conciliar os interesses das

organizações por eficiência e lucro e os interesses individuais do trabalhador voltado à valorização de suas habilidades, capacidade, aspirações, valores, crenças, atitudes, motivações e objetivos individuais (Oliveira, 2002).

As implicações dos aspectos cognitivos na motivação também se encontram ligados às questões da aprendizagem no trabalho, especialmente, na problemática da flexibilização, inovação organizacional, qualificação e requalificação dos trabalhadores, possibilitando o conhecimento e controle dos modos de concepção intelectual e cognitivo operantes na execução das tarefas (Allegretti & Tittoni, 1997). Rogers (1997) assinala sentir um forte receio de que o desenvolvimento das ciências do comportamento possa ser utilizado para controlar o indivíduo ou para aliená-lo da sua personalidade. Os valores pessoais dos trabalhadores devem ser aproveitados com inteligência dentro das organizações para o progresso institucional e individual.

Neste cenário marcado pelos imperativos de qualidade, por inovações tecnológicas, competitividade e mudanças cada vez mais rápidas, as empresas mais eficientes passam a requerer níveis de comprometimento, responsabilidade e conhecimento que não podem ser obtidos por coação ou aumentos na política de recursos humanos.

Frederick Herzberg, psicólogo clínico norte-americano, também investigou as opiniões dos trabalhadores acerca das condições de trabalho, tendo resumido as suas conclusões no livro *The Motivation to Work*. Segundo a Teoria da Motivação-Higiene, de Herzberg, a motivação dos trabalhadores não tem origem apenas em fatores monetários, mas no desenvolvimento e satisfação pessoais e no reconhecimento da sua *performance*.

Para explicar o comportamento das pessoas no trabalho Herzberg (1997) formulou a teoria dos dois fatores que orientam o comportamento das pessoas, os higiênicos ou extrínsecos e os fatores motivacionais ou intrínsecos (Quadro 1).

Quadro 1 - A Teoria dos dois fatores, de Herzberg

FATORES DE HIGIENE	FATORES MOTIVADORES
Condições de trabalho	O trabalho em si
Administração da empresa	Realização
Salário	Reconhecimento
Relações no trabalho	Progresso profissional
Benefícios e serviços sociais	Responsabilidade

Fonte: Chiavenato (2000).

Como fatores higiênicos, Herzberg (1997) destaca o salário, benefícios sociais, tipo de supervisão, condições ambientais de trabalho, clima interno, regulamentos. Estes fatores satisfeitos apenas evitam a insatisfação do empregado, uma vez que são profiláticos e preventivos, que evitam a insatisfação e não provocam nenhuma satisfação (Herzberg, 1997). Os fatores de higiene não estimulam a motivação, mas se tornam causa de desmotivação das pessoas se não forem satisfatórios. O autor sugere cinco fatores-chave que podem motivar a equipe:

- i. trabalhos interessantes ou que apresentem desafio;
- ii. responsabilidade pelas tarefas e deveres;
- iii. sensação de se ter alcançado algo que valeu a pena;
- iv. reconhecimento pelo trabalho realizado; e
- v. a possibilidade de desenvolvimento pessoal.

Herzberg (1997) anota ainda que fatores como o pagamento e fatores higiênicos resultam apenas em motivação de curto prazo. Alguns dos planos de incentivos conhecidos dependem de vários outros fatores, além do dinheiro. O pagamento torna-se um círculo vicioso e desaparece assim que o incentivo é removido. Eis alguns outros elementos que podem trazer comprometimento das pessoas: enfoque nos funcionários, nos diálogos de mão-dupla, a segurança do trabalho e a autonomia do trabalhador. Não existe comprometimento, se não houver a valorização das pessoas, confiança na administração e respeito pela pessoa humana.

Neste contexto, observa-se que o comportamento humano foi objeto de análise pelo próprio Taylor, quando enunciava os princípios da Administração científica. A diferença entre Taylor e Maslow é que o primeiro somente enxergou as necessidades básicas como elemento motivacional, enquanto o segundo percebeu que o empregado não sente, única e exclusivamente, necessidade financeira.

Comparando Herzberg e Maslow, verifica-se que por meio da teoria de Maslow, é possível identificar as necessidades ou motivos, por outro lado, Herzberg fornece idéias sobre as metas e incentivos que satisfazem a essas necessidades. Portanto, numa situação motivadora, ao identificar as necessidades de alta intensidade (Maslow) dos indivíduos a serem influenciadas, podem ser determinados os objetivos (Herzberg) a serem colocados no ambiente para motivar tais indivíduos. Tal fato somente é possível porque se verificou que os

recursos financeiros e os benefícios tendem a satisfazer às necessidades nos níveis fisiológicos e de segurança; as relações interpessoais e a supervisão, atendendo assim, as necessidades sociais e as necessidades de estima e auto-realização.

A Escola Behaviorista procurou se posicionar como uma legítima opositora da Escola Clássica (Chiavenato, 1996). A tentativa não a isenta, no entanto, de suas dívidas com a ideologia funcionalista⁷. Na verdade, utilizando técnicas como a dinâmica de grupo, a liderança não diretiva e o aconselhamento, entre outras, esta Escola, tanto como a Escola das Relações Humanas, reflete o capitalismo monopolista e se manifesta ideologicamente ao se tornar portadora de teorias e práticas eficientes para viabilizar a produção massificada, auxiliando nas relações entre capital e trabalho no capitalismo pós-guerra do Estado de Bem-Estar Social.

A *Teoria da Contingência* surgida entre os anos de 1950 a 1960, é mais recente sistema administrativo. Neste modelo, há uma substituição das teorias de McGregor, Maslow e de Herzberg, baseadas em uma estrutura uniforme, hierárquica e universal de necessidades, por teorias que rejeitam idéias preconcebidas e que reconhecem tanto diferenças individuais e situacionais em que podem ocorrer.

Na *Teoria da Contingência*, surge a figura do homem complexo cujos modelos de motivação estão descritos no Modelo de Vroom, que se apóia na exportação de motivação com base em objetivos gradativos, *path-goal*, para o alcance de um objetivo final. Basicamente, consiste em uma tentativa de chegar a um modelo de como as pessoas decidiriam racionalmente se motivar para uma ação (Vroom, 1997). Os três principais fatores do Modelo de Vroom são:

- i. expectativas — objetivos individuais e a força do desejo de atingir tais objetivos, incluindo a segurança no cargo, o dinheiro, o reconhecimento, a aceitação na sociedade e uma infinidade de combinações de objetivos pessoais;
- ii. recompensas — relação entre produtividade e alcance de objetivos do indivíduo; e

⁷ Na década de 1950, a Teoria Funcionalista foi utilizada para justificar a importância da educação como instituição social promotora do consenso social e sua relação direta com os sistemas econômicos e políticos. Azevedo (1999a) acentua que, para a teoria funcionalista, a educação formal é um poderoso meio de integração na sociedade, tanto do ponto de vista moral como ocupacional, contexto no qual os indivíduos podem adquirir conhecimentos e comprometer-se com os valores sociais, competindo-lhes assegurar a seleção dos talentos para a ocupação dos diversos papéis sociais. Cabe, assim, à educação contribuir para a manutenção da ordem social; garantir a coesão social pela transmissão de normas de conduta e cultura; promover um consenso em torno dos valores e das crenças; selecionar e qualificar os recursos humanos adequados para o mercado em expansão; ou seja, a educação não existe para mudar e sim para reproduzir os valores e as crenças da sociedade capitalista. Neste sentido, anota ainda Azevedo (1999a) o funcionalismo legitimou o sistema escolar de caráter meritocrático com a manutenção do equilíbrio social estabelecido, como também a segmentação e a estratificação do mercado de trabalho.

- iii. relações entre expectativas e recompensas — capacidade de aumentar a produtividade para satisfazer as expectativas com as recompensas.

Na teoria de Vroom (1964), a motivação é um processo que governa escolhas entre diferentes possibilidades de comportamento do indivíduo, que avalia as conseqüências de cada alternativa de ação e satisfação, que deve ser encarada como resultante de relações entre as expectativas que a pessoa desenvolve e os resultados esperados.

Para Macedo & Póvoa Filho (1994), a motivação é um fator psicológico e intrínseco que nasce no indivíduo, não podendo ser incentivada ou trabalhada. Por ser fator psicológico, o próprio indivíduo despertará ou não o interesse em fazer uma tarefa. Os autores defendem a noção de que a motivação é

[...] o conjunto de fatores psicológicos (conscientes ou não), de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo, despertando sua vontade e interesse para uma tarefa ou ação conjunta. A motivação surge de dentro das pessoas, não há como ser imposta (Macedo & Póvoa Filho (1994, p. 43).

De acordo com Chiavenato (2000), na Teoria da Contingência, as estruturas organizacionais mais eficazes dependem do inter-relacionamento com o ambiente externo, podendo ser divididas em mecanicistas, baseadas nos princípios da Teoria Clássica, com uma estrutura burocrática, altamente centralizada, e uma rígida hierarquia onde os cargos são ocupados por especialistas; e orgânicas, com ênfase nos princípios da Teoria das Relações Humanas, tendo como características principais à flexibilização, a descentralização, a definição de papéis e funções, o que permite o desempenho de várias tarefas e o desenvolvimento de novas habilidades, alto nível de comunicação e integração que permite troca de informações entre os empregados.

Percebe-se que a estrutura orgânica é mais apropriada sob condições ambientais relativamente estáveis, adaptando-se mais facilmente às mudanças, incentivando o comportamento criativo e inovador, favorecendo o trabalho em grupo e distribuindo a autoridade para tomada de decisão, enquanto que a organização mecanicista é mais apropriada sob condições ambientais relativamente estáveis.

Para a Teoria da Contingência, a organização deve monitorar todo seu sistema ambiental, aprimorando sua capacidade de inovação, empreendedorismo e conhecimento, aliados a estratégias de competição, mediante a aprendizagem continuada dos trabalhadores e

da atuação de colaboração para implmentar novos projetos. O fomento do capital intelectual na organização e a interação dos setores internos com o mercado propiciam novas oportunidades de negócios e informações sobre as inovações implementadas pela concorrência (Chiavenato, 1996/2000; Maximiano, 1995).

Afastando-se dos enunciados da Escola Clássica (*the one best way*), entretanto sem renunciar totalmente a eles, a visão contingencial deixa de proporcionar ao administrador as regras e as normas de aplicação direta e imediata, passando a defender a tese de que as características estruturais e comportamentais das organizações são dependentes das situações, circunstâncias, ambientes e tecnologias que diferem em graus de variação. Cada organização requer a própria estrutura organizacional, dependendo das características de seu entorno e de sua tecnologia, que, provavelmente, será um fator decisivo para a terceira revolução industrial em face da globalização dos conceitos organizacionais.

Observa-se que ao longo do tempo houve uma evolução das diferentes concepções acerca do homem e de sua motivação para o trabalho (Quadro 2).

Quadro 2 - Concepções do Homem segundo as Teorias Organizacionais

CONCEPÇÃO	TEORIA	MOTIVAÇÃO BÁSICA
Homem econômico	Administração Científica	Recompensas salariais e financeiras
Homem social	Relações Humanas	Recompensas sociais e simbólicas
Homem administrativo	Comportamental	Processo de decisão e busca de soluções satisfatórias
Homem complexo	Contingência	Contingência microssistemas individual e complexo.

Fonte: Adaptado de Frota Neto (1983).

Essas teorias da Administração em movimento durante todo o século XX, foram cruciais para o entendimento da dinâmica da sociedade e das organizações, como também para a compreensão das transformações causadas pela Tecnologia da Informação e da Comunicação, particularmente incisivas no mundo do trabalho e na educação, em especial no que se refere às tecnologias de educação continuada e o trabalho intelectual.

Com o avanço tecnológico, a organização do trabalho e a crise do modelo taylorista-fordista, surgiu o modelo japonês ou toyotismo, com ênfase na administração participativa, empreendedora e holística. O toyotismo trouxe novas técnicas de organização da produção do trabalho industrial; flexibilização da produção; reestruturação das ocupações; integração dos setores produtivos; valorização dos saberes do trabalhador, associada aos

ganhos de produtividade atingidos pelo Japão. Valendo-se de novas tecnologias organizacionais situadas no âmbito da filosofia *just-in-time* de gerenciamento (que conjuga o estoque mínimo, os sistemas *kanban* e o planejamento da produção), o toyotismo conseguiu legitimar sua capacidade de tornar os processos mais eficientes e produtivos, barateando os produtos e aumentando a sua “qualidade”, consolidando-se como paradigma organizacional (Antunes, 2002; Cattani, 1997; Xavier So, 1997).

As modificações econômicas e sociais, a internacionalização da economia, o aumento da competitividade mundial, as mutações tecnológicas e científicas introduzidas no mercado, trouxeram como conseqüente à redução dos empregos industriais, a ampliação da taxa de desemprego estrutural, o surgimento de empregos em tempo integral e paralelamente o aparecimento de trabalhadores parciais, temporários, subcontratados e a crescente terceirização, fazendo com que emergisse um novo paradigma produtivo que individualizou as relações de trabalho, modificando e desregulamentando os padrões legais vigentes em nome da competitividade.

Tal processo culminou no que Kovács (1993) configurou de “fim do Fordismo” e no surgimento de uma economia pós-industrial, em que a indústria e os serviços passaram a convergir em direção a um sistema produtivo complexo, orientado para a qualidade, flexibilidade dos produtos, mercados, tecnologias e trabalho, e para a polivalência dos recursos humanos, concebidos de modo a aumentar a produtividade e a competitividade. Segundo Kovács,

A flexibilidade aumenta pela utilização do saber-fazer individual e coletivo e das capacidades existentes dos trabalhadores com alto nível de qualificação (...) Nesta perspectiva aposta-se nos recursos humanos qualificados e polivalentes capazes de tirar proveito dos novos equipamentos versáteis (1993, p. 6).

Com o crescimento econômico, os avanços e inovações tecnológicos, o mercado passou a exigir recursos humanos qualificados com certas competências técnicas e científicas – motivação, espírito de iniciativa, criatividade, responsabilidade e capacidade de trabalho em grupo. Observa-se que, para perpetuar as relações trabalhistas e a conseqüente produtividade, o toyotismo recorreu às idéias de cooperação, consenso, integração e participação, além da retórica de valorização dos grupos informais das Escolas das Relações Humanas e do Behaviorismo, reavendo, o pensamento positivista e suas tendências funcionalistas.

Antunes (2002a), analisando a situação dos trabalhadores no setor produtivo, conclui que os métodos toyotistas contribuíram para a intensificação do trabalho e que a

utilização de estratégias participativas facilitam a apropriação dos conhecimentos dos trabalhadores. Para Sennet (2002), a automação e a informatização, cultuadas sobretudo no âmbito pós-fordista, reinventaram a especialização taylorista do trabalhador. O pós-fordismo vem, assim, ocultar novas relações de poder e dominação, por meio do discurso da terceirização, da informatização organizacional, da flexibilização das contratações e outros recursos utilizados para tornar mais ágil e competitiva a empresa, atendendo as demandas do mercado, tais como os programas de flexibilização organizacional que incentivavam a administração participativa por intermédio do trabalho em equipe, das células de produção, da autogestão e do *empowerment*.

Apesar do discurso participativo, o novo modelo organizacional falha em suas tentativas de democratizar as relações sociais no processo de produção, pois, dominado por uma lógica mecanicista e funcionalista, faz prevalecer as ações instrumentais. Para Sennet (2002), o trabalho em equipe é uma falácia, onde os comportamentos são manipulados, tornando-se uma estratégia para aumentar a produtividade. Assim, apesar das responsabilidades serem partilhadas, a dominação continua permeando as relações entre os indivíduos no trabalho, uma vez que todos os membros de uma empresa são portadores das regras comportamentais e estão igualmente habilitados a monitorar o cumprimento destas pelos colegas.

Neste contexto de insegurança e incerteza, o trabalho é uma contingência dos resultados da organização e a saída para os que conseguem com eficiência permanecer no sistema de referência tecnológico; isto é, aquele trabalhador que consegue produzir o máximo rendimento no menor tempo possível e com a menor quantidade de energia, trabalho e capital no processo. Além disso, o trabalhador necessita possuir um senso de urgência e aceitação rápida da mudança, aprendendo continuamente novas habilidades e senso de colaboração dentro e fora da empresa, em equipes temporárias e permanentes, devendo estar preparado para ultrapassar continuamente suas competências.

1.3. A Educação e o Desenvolvimento Econômico

Boltanski e Chiapello (1999) analisam as mudanças ideológicas que têm acompanhado as recentes transformações do capitalismo, propondo uma interpretação do movimento que vai do final dos anos 1960, marcados pela crítica ao capitalismo, até os anos noventa. Os autores descartam os enfoques globais que tentam justificar a ordem tecnológica e econômica e partem do pressuposto de que os seres humanos não apenas se sujeitam à história, mas também a edifica.

O ponto principal da argumentação dos autores é o reconhecimento de uma estreita relação entre o capitalismo e suas críticas. Para isto, partem do conceito do “espírito de capitalismo” como uma justificativa para envolver e mobilizar distintos atores sociais, tais como trabalhadores e os próprios capitalistas, no movimento de acumulação do capital. O espírito do capitalismo é tomado como um conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que a justifica, legitimando suas ações e as disposições que lhes são coerentes. Ao contrário de Weber, Boltanski e Chiapello não procuram explicar a gênese do capitalismo, porém analisam suas condições ao atrair os atores necessários para a obtenção dos benefícios por meio de uma epistemologia pragmática que identifica recursos argumentativos que lhes permite enfrentar as denúncias ou as críticas diárias.

Boltanski e Chiapello fazem uma *crítica social* ao capitalismo, reprovando a desigualdade e a miséria que produz e uma *crítica artística*, ao rechaçar o capitalismo por sua restrição a liberdade e por sua opressão da autonomia pessoal. A bandeira da confiança, comunicação, discussão livre, coordenação, engajamento, entusiasmo, adaptação, flexibilidade, informação, criatividade, capital social, liberdade e da autonomia, serviram para desprestigiar todas as conquistas da proteção social dos trabalhadores e para debilitar e desinstitucionalizar os focos de resistência ao sistema capitalista.

Os autores destacam a importância das atividades por projeto como uma dinâmica, coletiva e interativa propícias para a nova estratégia empresarial atender a acirrada competição do mercado, como também o desenvolvimento das redes de informática e as possibilidades de trabalho à distância. Segundo Boltanski e Chiapello (1999), o desenvolvimento contínuo das novas tecnologias de informação e comunicação abre espaço

para a emergência de organizações baseadas principalmente no alto conhecimento e na profissionalização. Com a reorganização e a precarização do trabalho, restabeleceu-se um vínculo de exploração do trabalhador, agora em rede, que vem atender as necessidades das organizações por competitividade no âmbito nacional e internacional.

O conceito de rede está relacionado com o conceito de flexibilidade, utilizado para se referir às capacidades e atribuições que facilitam a adaptação às mudanças na sociedade e no mundo do trabalho. As ações individuais e em cooperação têm por objetivo controlar os processos de trabalho, influenciar as estruturas, melhorar a performance no interior das organizações. A flexibilidade tornou-se, com efeito, a nova estratégia da empresa, apoiada sobre a transformação da organização do trabalho marcada pela polivalência, autocontrole, desenvolvimento da autonomia, ou *empowerment*. A flexibilidade também acompanhou a organização do trabalho em rede, na qual as empresas encontram recursos por meio de terceirização, parcerias, entre outras.

As redes organizacionais, postas em prática com o desenvolvimento das redes de informação e comunicação, fizeram com que as empresas passassem a se concentrar nas suas competências básicas e estabelecer parcerias com outras organizações para alcançar a flexibilidade almejada, ao mesmo tempo em que aumentaram a interação e a troca de conhecimentos entre os trabalhadores, cientistas e funcionários dentro ou fora da organização. Os trabalhadores devem, assim, estar em contato um com outro, a fim de comunicar e trocar informações e conhecimentos.

Inicia-se a Era do Conhecimento, do Capital Intelectual e da Inteligência Competitiva, o que remete ao surgimento da *Teoria do Capital Humano*, apresentada sob duas perspectivas: primeiro, na de uma mão-de-obra mais qualificada e, segundo, no autodesenvolvimento do trabalhador de um capital pessoal levando à empregabilidade. Derivada da teoria econômica neoclássica, a Teoria do Capital Humano é uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, racional e soberano que surge associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do sistema educacional. Com as incertezas econômicas, políticas e sociais, a educação passa a ser abordada como reprodutora do conflito social, e a Teoria do Capital Humano vem justificar as contradições do sistema capitalista, objetivando a manutenção das relações de força e de desigualdade. Na compreensão de De Mais (2001),

É necessário reeducar a população de alta renda para que aprenda a ociosar. E é necessário reeducar a imensa massa de pobres do terceiro mundo, para que aprenda a trabalhar (p.33).

Theodore W. Schultz, com sua obra *Investment in Human Capital* (1961), propôs opções para se alcançar o desenvolvimento econômico por meio do aumento da qualidade do capital humano e das competências profissionais requeridas pela produção⁸ (Azevedo, 1999a; Cattani, 1997). O treinamento e a educação respondem pela reprodução da ideologia da modernização por via do desenvolvimento de atitudes, valores modernos, competências e habilidades necessárias ao exercício de papéis sociais diferenciados; e pela disseminação de conhecimentos técnicos exigidos para o aumento da produtividade e crescimento econômico.

Com a Era do conhecimento e o avanço da tecnologia da informação e da comunicação, com suas novas formas e técnicas organizacionais, houve um aumento da produtividade e, conseqüentemente, passou-se a racionalizar os processos e reduzir a necessidade de mão-de-obra, o que ocasionou o desemprego tecnológico naqueles trabalhadores com qualificações obsoletas ou sem o perfil profissional. Nesta perspectiva, o processo educativo foi reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos, ocasionando a capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. Frigotto (2000) descreve que:

[...] as categorias de qualidade total, formação abstrata, formação polivalente [...] sinalizam demandas de um 'novo trabalhador' com uma nova qualificação, com capacidade de elevada abstração, flexível e participativo (p. 202).

Para a Teoria do Capital Humano, as pessoas possuem características (inteligência, habilidades natas, saúde, entre outras) que as individualizam, podendo aumentá-las por intermédio da educação e, assim, aumentar sua produtividade. O trabalhador tem a opção de aumentar seu capital humano por via da qualificação profissional, custeando-as pessoalmente, porém, na expectativa de elevar seus rendimentos no futuro, ou não aperfeiçoar sua força de trabalho e permanecer com seu atual salário. Assim, segundo essa Teoria, num círculo vicioso, a pobreza e os baixos salários são conseqüência direta da baixa produtividade que, por sua vez, são explicados pelo baixo investimento em capital humano.

⁸ No Brasil, as idéias de Schultz influenciaram as políticas educacionais dos governos militares pós-1964. Predominava, no contexto do *milagre econômico*, a idéia de que a educação promoveria o desenvolvimento econômico e a equalização social.

Assim, cada vez mais, ficou a cargo do sistema educacional a tarefa de preparar convenientemente a qualificação da mão-de-obra para o mercado. Tal fato torna explícito o elevado grau de correspondência entre a educação e a economia provocada pela necessidade das empresas por qualificações e diplomas fornecidos pelo sistema educacional.

Novamente retorna-se à histórica realidade: é preciso preparar para o trabalho. O domínio de conhecimentos e atitudes passa a ser necessário para atender às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, com tendências que universalizam as ferramentas de controle de qualidade total, os métodos e técnicas básicas de organização do trabalho e da gestão da produção que pudessem ser utilizados no interior das fábricas e em indústrias de ramos diferentes.

A formação para o trabalhador passou a significar formação profissional e a escola a organizar o ensino em face do modo de organização do trabalho. Segundo Kuenzer (2000b), as capacidades passam a ser chamadas de competências, as habilidades psicofísicas deslocam-se para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas para atender às exigências do capital. Nesse sentido, a autora ressalta, as ferramentas que buscam superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, em particular as formas de desperdício, tais como a multitarefa ou o controle de qualidade feito pelo trabalhador, têm, antes, a finalidade de evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital, aprofundando ainda mais a divisão entre capital e trabalho.

Como uma forma de atender ao crescimento econômico, a educação passou a ser um bom investimento para os indivíduos, empresas e Estado, uma vez que poderia formar reservas permanentes de recursos humanos qualificados a serem absorvidos pelas necessidades aparentes do mercado, maximizando o retorno desse investimento. O Estado, ao financiar a educação básica dos indivíduos, participa no investimento individual, na defesa da tese de que maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida, em função de um aumento de renda que decorre diretamente da sua qualificação para o desempenho no mercado de trabalho (Oliveira 2001a).

Na década de 1980, entretanto, houve uma mudança no cenário socioeconômico, pois, da falta de recursos humanos qualificados, passou-se para uma grande mão-de-obra excedente e falta de empregos, exigindo uma versão revista da Teoria do Capital Humano, na qual o nível da educação geral, bem como o ensino superior especializado, deveriam ser melhorados prioritariamente sem que isso necessariamente conduzisse a um aumento da

despesa pública, pois ao setor privado e às empresas cabe a assunção de um papel cada vez mais importante na oferta de formação aos níveis superiores e mais especializados. Para esta visão teórica neoclássica, muito contribuíram as perspectivas definidas pelo Banco Mundial e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Nos anos 1990, a Teoria do Capital Humano legitimou as propostas neoliberais de desmantelamento do setor público, submetendo mais uma vez a educação à lógica do mercado. A educação básica passou a ter prioridade, porém sem o aumento da despesa pública, e o setor privado e as empresas passaram a desempenhar um papel cada vez mais importante na oferta de formação profissional⁹. Tal fato baseia-se na suposição de que a formação aumenta a produtividade, sendo a responsável pelo crescimento econômico ao responder às necessidades da economia. Isso impõe, por um lado, que a oferta de egressos fique regulada pelo mercado, e, por outro lado, que o indivíduo qualificado pode esperar por empregos correspondentes ao nível de escolaridade e à especialidade da sua formação.

Verifica-se, portanto, que no paradigma taylorista/fordista, que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas após a Segunda Guerra Mundial até o final dos anos 1960, as teorias funcionalistas e do capital humano integraram a ideologia que marcou até hoje a relação entre a educação e trabalho. Daí decorreu a fragmentação da produção e do trabalho, fazendo com que tanto as relações sociais e produtivas como a escola direcionassem o foco da educação do trabalhador para esta divisão. O conhecimento científico e o saber prático ficaram distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores, constituindo-se em uma dualidade estrutural, a partir da qual foram definidos diferentes tipos de escola, de acordo com a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho.

Simultâneas ao apogeu de teorias do capital humano, surgiram as correntes teóricas neomarxistas, resultados dos esforços de interrogação do social que tentaram analisar o papel do sistema escolar como reprodutor das desigualdades sociais. Para a *Teoria da Reprodução Social*, as instituições educativas surgiram relacionadas com as questões do poder, do conhecimento e com as bases morais de produção e aquisição da cultura¹⁰.

⁹ As ações do Banco Mundial que direcionaram a reforma educacional brasileira de 1996 são fortemente influenciadas por esta visão teórica neoclássica.

¹⁰ Dentro da teoria social moderna, existem duas fontes da teoria da reprodução: o conceito, de Hegel, de totalidade encontrado em Lukacs, Korsch, Goldmam, na Escola de Frankfurt e em Gramsci, e a concepção de Durkheim, de estrutura social (Morrow e Torres, 1997).

O conceito de reprodução social inicialmente estava relacionado com os conceitos marxista de produção e reprodução capitalista, segundo os quais a classe operária transporta consigo a acumulação de competências, que é passada de geração em geração, perpetuando o estado de exploração do trabalhador, que é obrigado a vender a sua força de trabalho para conseguir sobreviver. O conceito de reprodução sugere que, embora os indivíduos possam ser substituídos, o sistema manterá sua identidade de dominação das relações de produção. Em um segundo momento, este conceito foi alargado para um conceito de reprodução cultural que tinha o papel de mediar a cultura na reprodução das sociedades de classes.

Analisando o resultado da Teoria da Reprodução Social à educação, os neomarxistas Samuel Bowles e Herbert Gintis, representantes da *Teoria da Correspondência*, fazem uma interpretação radical sobre o papel do capital humano na determinação da produtividade. Estes autores sublinham que a escola não se limita a aumentar a produtividade pela transmissão de competências, mas contribui igualmente para reprodução das relações de classes, por meio da difusão dos conflitos de classes. A esta tese os autores denominaram de Princípio da Correspondência, onde a escola atua como instituição social legitimadora do *status quo* que, ao socializar o indivíduo, o prepara para ocupar cargos e funções que correspondem às mesmas posições sociais de seus pais. O sistema educacional serve aos interesses capitalistas da sociedade moderna, ao promover as desigualdades de classe e reproduzir os valores, os comportamentos e as características de personalidade necessárias a uma sociedade repressiva (Bowles e Gintis, 1982). A educação escolar, nesta perspectiva, não é socialmente válida apenas pelos conhecimentos que proporciona, mas pela submissão à ordem estabelecida que ensina e pela força do convencimento que exerce sobre as pessoas de que tal seleção é meritocrática, legitimando o processo de seleção pela origem de classe.

Segundo Morrow e Torres (1997), a Teoria da Correspondência possui implicações específicas na relação entre o trabalho e a educação: as relações de autoridade, nas quais o poder organizacional da comunidade escolar (gestores, professores e alunos) funciona nos moldes da divisão hierárquica do trabalho das empresas; os esquemas de recompensas verificados no contexto do sistema motivacional da escola ao recompensar os alunos com notas ou benefícios sociais inerentes aos processos de ensino e aprendizagem que podem ser considerados um reflexo do papel dos salários e do desemprego para os trabalhadores; e a organização das tarefas verificadas tanto na natureza fragmentada dos empregos como na fragmentação da prática escolar.

Assim, enquanto os funcionalistas analisam o sistema educacional como uma oportunidade de mobilidade social e um equilíbrio entre educação escolar e economia, a Teoria da Correspondência divisa a perpetuação organizada de um sistema de desigualdades sociais, deslocando, embora não anulando, a funcionalidade do sistema escolar, mas agora em subordinação ao processo capitalista de acumulação. Neste sentido, a educação profissional, em que o conhecimento prático prevalece sobre conhecimento teórico, é reservada aos alunos mais fracos, reforçando a autoridade da educação escolar como produtora social de competências para o mercado de trabalho.

Em adição à Teoria da Correspondência, porém, com origem em outra tradição teórica, Pierre Bourdieu argumenta que a escola oferece ao aluno um “capital cultural” não cognitivo que fortalece o conflito entre os grupos sociais, ao adotar diferentes estratégias de mobilidade social que beneficiam o capital social e econômico de quem já possui *status* (Azevedo, 1999a; Fernandes, 1999; Morrow e Torres, 1997). A abordagem de Bourdieu (1982) estuda a influência dos valores culturais e das hierarquias vigentes na sociedade global, reproduzidos, ainda que inconscientemente, pelo sistema escolar. Os valores culturais aproximam-se dos símbolos da cultura da classe dominante, sendo utilizados como instrumentos de conhecimento e de comunicação e tornando possível o consenso sobre o sentido do mundo social, o que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social. O autor sublinha que a educação possui um domínio simbólico que perpetua o poder econômico e político estabelecido ao reproduzir a estrutura social e cultural dos grupos dominantes como um *habitus* que repassa suas percepções, representações e práticas, levando os dominados a interiorizar a legitimidade da cultura dominante e a ilegitimidade da sua própria cultura¹¹.

Nessa abordagem, inclui-se também a *Teoria do Conflito*, de Collins, que ressalta os requisitos necessários para a ocupação dos diversos lugares sociais, decorrentes das alterações tecnológicas introduzidas no sistema produtivo e das competências exigidas e negociadas entre os diferentes atores em interação, definidas, porém, pelos grupos com poder decisório para impô-las. Collins (1979) assinala que a escola mantém as estruturas de poder e desigualdades sociais como parte de um processo de reprodução cultural e social. Para o autor, os conhecimentos adquiridos na escola têm maior relação com sociabilidade e noções

¹¹ Para Bourdieu (1982), *habitus* são estruturas mentais que permitem que o indivíduo aprenda, formule e reproduza a realidade social, sendo produto da interiorização das estruturas do mundo social. A forma como ocorrem a interiorização e a elaboração dos símbolos depende da posição deste no espaço social e do capital adquirido nas experiências dentro deste espaço.

de propriedade do que com qualificações cognitivas. Ressalta também que a necessidade do mercado por trabalhadores mais qualificados não explica a expansão educacional, uma vez que a necessidade por qualificação é inferior à necessidade por credenciais. Segundo Fernandes (1999), Collins procura explicar a expansão, a estrutura e o papel do sistema educativo na distribuição ocupacional das pessoas e na regulação social, baseando-se na perspectiva de que os títulos escolares são tomados pelo mercado de trabalho como sinais do potencial produtivo dos indivíduos e não pelo seu conteúdo em conhecimentos e competências.

Em suma, para a Teoria do Conflito, as interações conflituosas nas organizações produtivas, mais do que as novas competências técnicas ou as exigências de formação, respondem pelos processos de mudança social. A pertinência da Teoria do Conflito pode ser justificada pela atenção dada à escola, como participante ativa no estabelecimento de estruturas e grupos sociais, tanto por intermédio de sua ação socializadora exercida sobre os grupos sociais, seja mediante as inovações culturais que dissemina e que são necessárias para o processo de adaptação social, ou, ainda, por via dos processos de certificação, onde se constitui vetor de mobilidade social. Apesar das diferentes formas de participação da escola na sociedade, todavia, a teoria do conflito ressalta que o papel do sistema educativo não encerra apenas um processo de produção mas, também, possui função essencialmente reprodutora.

Outros autores, dentro da teoria educativa credencialista, também questionam se a educação está de fato relacionada com a produtividade, quer diretamente ao acrescentar qualificações cognitivas necessárias para a execução de determinadas tarefas, quer como agente socializador de qualificações não cognitivas que treinam indivíduos para posições específicas dentro da empresa.

Berg (1971) reconhece a importância da escolaridade do trabalhador na hora da seleção para o preenchimento de cargos, entretanto sustenta que existe pouca evidência de que a escolaridade aumente a capacidade produtiva e assinala que trabalhadores de menor educação formal possuem uma performance similar à dos trabalhadores com maior escolaridade. Para o autor, com a expansão da educação, passou-se a exigir maior qualificação formal, porém, tal fato não reflete as transformações reais na estrutura de cargos e funções das empresas, uma vez que não existe uma racionalidade na seleção dos candidatos a postos de trabalho.

Thurow (1975) reforça as idéias de Berg. Na sua perspectiva, a educação é utilizada apenas como um indicador de produtividade durante a seleção dos empregados. Consoante tal visão, as qualificações necessárias para o desempenho de uma função adquirem-se no próprio local de trabalho. Para Fernandes (1999), esta teoria não nega a noção de que o candidato ao emprego tenha qualificações para o cargo que ocupará, contudo a relação entre distribuição de cargos e nível educacional existe, mesmo se o candidato não tenha adquirido tais qualificações mas possua credenciais que comprovem um grau relativamente mais elevado de escolaridade.

Morrow e Torres (1997) ressaltam que, na perspectiva credencialista, a função educativa da escola é selecionar e certificar os indivíduos para os postos de trabalho, sendo a credencial um bilhete para a admissão aos empregos de nível mais elevado e mais bem pagos, onde as oportunidades para maior formação e promoção se apresentam melhores. Verifica-se, portanto, ao contrário do que pressupõe a Teoria do Capital Humano, que o valor das credenciais oriundo da educação escolar varia em função das colocações no mercado de trabalho.

Assim, num quadro social credencialista, a qualidade do diploma é analisada pelo empregador, em geral, *ex-post*, uma vez que as qualificações necessárias para o desempenho de uma função devem ser adquiridas no próprio local de trabalho. Esta teoria não nega a possibilidade de o candidato já possuir credenciais que comprovem sua qualificação e escolaridade, porém, deste modelo, a educação é utilizada apenas como um indicador de produtividade. O certificado do trabalhador determinará a sua posição social na escalada competitiva no sentido da obtenção de um emprego, uma vez que as qualificações educacionais diferenciarão os potenciais de produtividade dos que procuram trabalho, minimizando os custos e os riscos do recrutamento, da seleção e da admissão para os empregadores. Neste contexto, as credenciais desempenham importante papel apenas para a expansão da escolarização e para o Estado exercer controle sobre o ensino (Azevedo, 1999a, Fernandes, 1999).

Numa tentativa de entender os conflitos entre o sistema escolar e os interesses capitalistas, surge também a corrente crítica da *Teoria da Não-Correspondência*, com base no pressuposto de que a educação possui um caráter multifuncional em face da sociedade e da economia (Azevedo, 1999a). Para esta teoria, a educação nas sociedades democráticas e capitalistas possui múltiplas funções, entre as quais analisar o seu papel na reconstrução

sociocultural e, ao mesmo tempo, questionar o seu ajustamento e sua subordinação aos interesses econômicos inerentes à produção capitalista dominante.

O modelo multifuncional foi desenvolvido pelos teóricos da não-correspondência — Carnoy e Levin — ao afirmarem que as políticas educativas podem ser mais bem compreendidas no contexto de um conflito social; o conhecimento é parte substancial dos processos de luta social; e a educação pública e o Estado são espaços sociais onde os interesses das classes dominantes e dominadas estão em permanente conflito em torno da apropriação do conhecimento (Carnoy e Levin, 1985 citado por Morrow e Torres, 1997, p. 320-325)¹². Observa-se que, para este modelo, a noção de conflito social molda as ações contraditórias do Estado e, por consequência, as políticas educacionais, ao reproduzir as desigualdades sociais dentro das sociedades capitalistas e, ao mesmo tempo, garantir a sua legitimidade por meio da universalização do ensino como também da socialização e democratização dos processos educacionais.

De fato, a universalização da educação trouxe grande impacto ao processo político, social e educacional, que, entre outros efeitos, causou expectativas sociais e culturais na população escolarizada relativamente à obtenção dos diplomas, bons empregos e, conseqüentemente, melhores remunerações. Com o reordenamento das organizações produtivas em face da globalização da economia capitalista, entretanto, tornaram-se inviáveis as previsões de necessidades de formação e de colocação no mercado de trabalho, fazendo com que os sistemas educativos ampliassem seu campo de atuação com várias modalidades de educação (educação básica, profissional, superior e continuada), ofertando uma multiplicidade de fontes de conhecimento numa tentativa de atender as necessidades do capital. Para o modelo multifuncional, duas forças moldam os sistemas escolares:

[...] uma delas exige uma educação que garanta a oportunidade, a mobilidade, a igualdade, a participação democrática e a expansão dos direitos; a outra exige uma educação que forme e disponibilize trabalhadores bem treinados, possuidores de competências, das atitudes e do comportamento exigido para uma produção e acumulação de capital eficiente (Carnoy e Levin, 1985 citados por Morrow e Torres, 1997, p. 320).

Verifica-se, portanto, que a Teoria da Não-Correspondência traz subsídio para apreender a multidimensionalidade das realidades sociais e para uma análise crítica das

¹² Carnoy, M. e Levin, H.M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, CA: Stanford University Press. Obra citada por Morrow e Torres, 1997.

recentes políticas educativas, em especial as políticas de educação profissional, atreladas aos modelos econômicos neoliberais globalizados, no que se refere aos referenciais políticos e culturais mais gerais em que é possível pensar o desenvolvimento e a ação educacional, ou seja, a formação e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos.

As ações educacionais são justificadas pela necessidade de adequar o sistema escolar ao sistema econômico e ao mesmo tempo de preparar o cidadão para uma certa ordem social, camuflando os interesses econômicos que perpetuam a reprodução das desigualdades sociais. A defesa de alguns autores por uma educação humanista, generalizada e igualitária, aposta na democratização do ensino e na oferta de iguais condições de concorrer a uma vaga no mercado de trabalho para os indivíduos. Outra corrente de pensamento aposta na formação integral do indivíduo, pedagógica e técnica, como forma de assegurar o desenvolvimento pessoal do jovem como indivíduo e cidadão, a preparação para a vida ativa, por meio de aprendizagens ligadas aos conhecimentos de caráter geral e laborais em contexto de trabalho, potenciando o desenvolvimento, a possibilidade de transferir saberes-ser, estar e agir do jovem para aplicá-las em diferentes contextos sociais (Cabrito 1995, p. 439). Em suma, a correspondência entre a educação e a economia valoriza as relações de não-correspondência, ao centrar as políticas educativas ao poder econômico e regredir o pensamento e a ação cultural das sociedades humanas.

Segundo Morrow e Torres (1997), no final dos anos 1970 e, especialmente, dos anos 1980, em um momento marcado pelo declínio do movimento marxista, pelas críticas às teorias da correspondência político-econômica e pela conscientização de que a sociedade necessita cada vez mais de novos instrumentos tecnológicos e informativos, a *Teoria Crítica* da Escola de Frankfurt¹³ passou a influenciar o movimento da pedagogia crítica.

Carr (1995), assinala que a Teoria Crítica forneceu as ferramentas para que o sistema educativo constituísse novas formas de potenciar a empregabilidade dos sujeitos em decorrência das exigências cada vez maiores por títulos acadêmicos sistematicamente atualizados, formação contínua, integração em projetos, atualização constante dos programas e conteúdos curriculares.

No contexto da Teoria Crítica, será destacado o pensamento de Habermas, indispensável para o entendimento da crise de racionalidade, de legitimidade e de motivação

¹³ Historicamente, a Escola de Frankfurt, surgida na Alemanha em 1923, tinha como propósito a institucionalização de um grupo de trabalho que pudesse teorizar acerca dos acontecimentos da época, como: movimento operário, Estado e suas formas de legitimação e a crítica às ciências objetivistas, à ideologia dominante e à razão iluminista.

das sociedades capitalistas. Morrow e Torres (1997) ressaltam que, para a teoria de Habermas, os potenciais de crise do capitalismo somente poderão surgir em três diferentes esferas: a economia, o Estado e o sistema sociocultural. A crise econômica que pode ocorrer no plano sistêmico da produção; a crise política que pode ocorrer tanto no patamar sistêmico, na forma de crise da racionalidade, como na integração e interações sociais, na forma da crise de legitimação; e a crise no sistema sociocultural que somente pode se desenvolver ao nível da interação social como crise de motivação.

Morrow e Torres (1997) realçam ainda que, para Habermas, a orientação motivacional se relaciona com o princípio do desempenho e sucesso profissional. As desigualdades no acesso à educação, entretanto, têm causado uma crescente tensão entre as expectativas e os resultados nos sistemas de emprego, ao mesmo tempo em que as estruturas de produção e os processos de trabalho produzem avaliações em função de realizações individuais.

Habermas (1982) critica a estrutura das ciências objetivistas que negam a auto-reflexão como um elemento fundante da edificação do conhecimento, haja vista que todo conhecimento constitui uma objetividade a partir de interesses. Defende a noção de que não existe conhecimento desinteressado, o interesse prevalece como fenômeno controlador e orientador do conhecimento numa perspectiva do paradigma da consciência. Neste sentido, o teórico propõe a superação do paradigma da consciência como forma de não perder de vista a liberdade e a emancipação humana via uso da auto-reflexão e da razão.

Para Habermas (1987), o saber proporciona aos indivíduos a possibilidade de um consenso racional por intermédio de entendimentos e argumentações em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista. Tais idéias vêm em oposição ao pensamento relativista e aprofundam o conceito de razão das práticas comunicativas ao enfatizar o consenso, a verdade, a situação ideal de fala, a intersubjetividade e a contra-argumentação. A Teoria da Ação Comunicativa tem como finalidade proporcionar aos homens uma razão que lhes possibilite ser livres e emancipados e, nessa perspectiva, a Teoria destaca o conceito de razão comunicativa; ou seja, a ação comunicativa, o diálogo, possibilita a elaboração de consensos. A racionalidade é compreendida em sua dimensão processual na medida em que os sujeitos buscam se entender sobre o mundo objetivo, social e subjetivo.

Os sujeitos, por meio de suas ações e linguagens, manifestam comportamentos que podem ser submetidos a juízos objetivos por parte de seus interlocutores. No contexto educacional, a ação comunicativa é utilizada como instrumento de trabalho para criar situações intersubjetivas de comunicação que favoreçam a superação das relações assimétricas, desenvolvam processos de racionalidade e permitam a tomada de decisões sobre os direitos e deveres dos sujeitos.

Portanto, a perspectiva adotada por Jürgen Habermas torna-se fundamental nas discussões em torno das controvérsias que marcam as transformações científicas, tecnológicas e culturais e, por outro lado, é um importante suporte teórico, histórico e filosófico para o acompanhamento crítico do desenvolvimento técnico e científico que marca as sociedades atuais. A compreensão de que os interesses políticos e as relações de poder dualizam com a prática educativa contribui para que as ferramentas tecnológicas da escola, frutos das tecnologias de informação e comunicação, sejam tomadas como meios de transporte para uma formação pedagógica fundamentada na ação, na racionalização dos saberes e na emancipação do homem.

O conceito de ação comunicativa de Habermas, no decorrer de uma relação interpessoal, assegura o entendimento e o esclarecimento dos pontos de vista, surgindo o consenso. Destaca-se, nesse processo, o fato de que a competência para a ação comunicativa é intrínseca ao indivíduo que encontra na linguagem a ferramenta para a universalização do consenso por intermédio das conexões estabelecidas com o mundo. Neste sentido, os interesses econômicos, sociais e políticos capitalistas são superados pela razão de uma sociedade emancipada.

Observa-se, com efeito, que, no final do século XX, os avanços da tecnologia da informação e da comunicação e as novas formas e técnicas organizacionais, em um contexto capitalista global, põem na berlinda a centralidade do trabalho. Com a tecnologia da informação e da comunicação, o trabalho passou a assumir um caráter intelectual, levando a uma revisão das correlações entre trabalho, emprego, identidade social e individual, e ao surgimento de novas formas de elaboração de identidade e de socialização. A modificação da estrutura ocupacional e o perfil da força de trabalho levaram o mercado a exigir um trabalhador com um perfil de competências profissionais, pessoais e coletivas voltadas ao atendimento das tarefas individualizadas e da rígida separação entre concepção e execução,

buscando assim, abrir espaço para a intervenção dos executores na modificação dos próprios processos de trabalho com maior autonomia (Cattani, 1997).

Em suma, a crise da economia capitalista torna urgente a procura de novas formas de garantir os ganhos de produtividade e obter a flexibilidade da produção, dando origem à necessidade de desenvolver competências e conhecimentos, elementos mediadores das relações entre capital e trabalho e exigindo uma educação de trabalhadores de novo tipo, e, em decorrência, uma nova educação capaz de desenvolver as potencialidades inerentes a cada ser humano, nos aspectos biológicos e psíquico-sociais — capacidades individuais, espírito crítico, iniciativa, empreendedorismo, entre outras. Socialmente, a educação é vista como um instrumento de transmissão dos valores culturais da sociedade global, objetivando a conservação dos interesses da classe dominante e, ao mesmo tempo, a integração social dos indivíduos a fim de torná-los cidadãos aptos a participar nas transformações e no progresso social.

2. O Modelo de Competência e a Transição Escola-Trabalho

2.1. O Foco na Orientação e no Desenvolvimento da Carreira

Nos últimos anos, emergiram preocupações na reformulação de políticas e organização de serviços no domínio do desenvolvimento vocacional ou da carreira que vem se afirmando, do ponto de vista conceitual e metodológico, como um fator importante para a formulação de projetos pessoais e sociais. Considera-se, por isso, oportuno proceder a uma análise do panorama dos fundamentos e das práticas da orientação e desenvolvimento vocacional, historicamente conceituada a partir de múltiplas abordagens teóricas, emergindo com isso diversas incidências incontornáveis na delimitação do seu âmbito e na definição de suas estratégias de intervenção.

Gonçalves (2000) argumenta que a emergência do conceito do desenvolvimento vocacional/carreira está historicamente associada à prática social de orientação/seleção

profissional voltada para reorganizar o trabalho e garantir a sua eficácia no contexto do desenvolvimento da sociedade industrial do início do século XX.

A crescente necessidade de escolha de mão-de-obra qualificada, com características adequadas às exigências das atividades industriais, levou Frank Parsons, em 1909, a definir o “modelo do ajustamento individuo-profissão”, o primeiro a conceber ajuda especializada no domínio da orientação, sendo estabelecido em três fases:

- i. a verificação ou avaliação das características psicológicas dos indivíduos candidatos aos postos de trabalho — suas aptidões sensoriais e motoras, inteligência, resistência a fadiga, entre outras;
- ii. a caracterização das profissões e dos empregos, em termos das exigências de aptidões físicas e psicológicas; e
- iii. a avaliação do ajustamento ou da satisfação profissional baseada na identificação do perfil individual do trabalhador e a feição requerida pelos postos de trabalho.

Este modelo foi objeto de largo consenso e recebeu apoio científico da Psicologia Diferencial e da Psicometria, por meio da feitura de testes e de instrumentos de medidas das aptidões individuais, continuando até hoje sendo utilizado na Psicologia Vocacional (Abreu, 2002; Taveira, 2004; Gomes e Taveira 2001; Savickas, 1995).

Vale ressaltar que ao “modelo do ajustamento individuo-profissão” subjazem concepções teóricas e práticas de natureza psicológica e sociológica ligadas à organização do trabalho e às transformações sociais. As concepções psicológicas estavam ligadas às aptidões inatas e às capacidades aprendidas ao longo da vida. As concepções sociológicas estavam ligadas à organização do trabalho e às transformações sociais direcionadas a prever a capacidade de adaptação do trabalhador às situações de trabalho em equipe e prevenir eventuais condições de insatisfação.

Marques (2004) observa, a este propósito, que, a partir dos anos 50, assistiu-se a uma evolução nos conceitos de orientação vocacional para uma perspectiva desenvolvimentista da carreira com diversos modelos teóricos e técnicas de intervenção voltadas a ajustar os indivíduos às necessidades do mercado de trabalho; e, em particular, a garantir a existência de profissionais preparados para ocupar funções hierarquicamente mais elevadas, em razão do aumento da complexidade funcional e da crescente burocratização das empresas.

Sob a influência de Piaget (1976/1983) acerca do desenvolvimento cognitivo (designadamente sua teoria sobre os estádios), dos trabalhos sobre o desenvolvimento da personalidade de Erickson (1976) e de Roe (1956), das propostas da Escola das Relações Humanas voltadas ao estudo da interação social, motivação humana, liderança, comunicação, organização informal entre outros, bem como as novas concepções associadas à teoria das organizações que vieram pôr em causa alguns dos pressupostos básicos da concepção taylorista do trabalho, a Psicologia Vocacional alterou seu modo de conceber a realidade psicológica, encontrando os elementos fundamentais para se compreender o papel do conceito de carreira profissional.

Neste sentido, o conceito de carreira volta-se para o indivíduo e não para o objeto de escolha vocacional (Taveira e Nogueira, 2004). O desenvolvimento na carreira surge associado ao processo de planejamento de recursos humanos, em virtude dada da pressão para garantir a satisfação das necessidades de recursos humanos de forma a permitir o controle hierárquico, o que, no quadro das correntes teóricas de matriz taylorista, faz com que a carreira esteja associada à progressão vertical na estrutura da organização e, concomitantemente, à melhoria das condições salariais. Partindo desta abordagem, foi-se consolidando uma concepção de carreira profissional que, em termos gerais, Sekiou (1993) definiu como:

Conjunto de atividades levadas a cabo por uma pessoa para prosseguir e dirigir o seu caminho profissional, dentro ou fora de uma organização específica, por forma a atingir o mais elevado nível de competência e de contrapartidas hierárquicas, sociais ou políticas (p. 408).

Estas concepções contribuíram para transformar o conceito de carreira profissional num processo complexo que adquiriu uma dimensão técnica, social e política. A dimensão técnica está associada com a aquisição de competências e com os modos de apropriação organizacional e de retribuição dessas competências. A dimensão social está relacionada às contrapartidas materiais e ao prestígio associado aos diferentes posições na carreira e ao paralelismo que, a partir daí, se estabelece com as noções de sucesso e de insucesso profissional. A dimensão política decorre da forma como a carreira consubstancia ou não o acesso a posições de poder real ou simbólico, quer no plano organizacional, quer no plano social (Almeida et al, 2000).

Após a Segunda Guerra Mundial, as transformações ocorridas no mundo do trabalho remetem para a necessidade de repensar o conceito de carreira profissional à luz de novos pressupostos. O dinamismo da economia de mercado, o aumento da competitividade econômica, a inovação científica e tecnológica, especialmente no campo das tecnológicas da informação e da comunicação, repercutiram no aparecimento de novas modalidades de organização econômica, social, política e cultural, como também puseram em causa a estrutura dos empregos, os sistemas de educação/formação e as concepções e práticas de intervenção vocacional dos jovens e adultos na elaboração de escolhas e na formulação de projetos de vida (Abreu, 2002; Almeida et al, 2000).

Este período, marcado pela crise do Estado-Providência e pelo desemprego estrutural, afetou definitivamente o futuro profissional dos indivíduos e a Psicologia Vocacional não poderia ficar indiferente às mudanças para uma cultura pós-moderna, sob o risco de contribuir para a exclusão e desadaptação dos indivíduos. Neste sentido, Savickas (1995) propõe que a Psicologia do Desenvolvimento Vocacional deveria realizar uma reflexão de natureza epistemológica sobre as concepções de ciência. Estes postulados e metodologias fizeram parte do discurso da Psicologia Vocacional durante o século XX, confrontando-a com as novas categorias conceituais e orientações metodológicas, a fim de alcançar conhecimentos pertinentes e adequados à realidade. Para tanto, apresentou um paradigma filosófico que analisa os contrastes entre três éticas vocacionais (Quadro 3):

Quadro 3 - Éticas Ocupacionais através de Três Eras

	ÉTICA VOCACIONAL TRADICIONAL	MODERNA ÉTICA DE CARREIRA	ÉTICA PÓS-MODERNA DO TRABALHO
Emprego	Agricultores e artesãos empregados por conta própria	Empregados em organizações	Trabalho em grupo
Filosofia	Conceituação romântica	Lógica positivista	“Interpretativismo”
Conhecimento	Sentido na pessoal	Sentido no mundo	Sentido nas palavras
Valores	Valorização dos sentimentos	Valorização dos fatos	Valorização das perspectivas
Objetivos	Ser criativo	Ser racional	Estar em comunidade
Percursos	Sucesso através da expressão e do esforço individual	Sucesso através da competição com os outros	Sucesso através da cooperação e da contribuição

Fonte: Savickas (1995, p.21).

De acordo com Savickas (1995), a ética vocacional tradicional corresponde a uma filosofia romântica, a ética moderna de carreira é igual a uma filosofia positivista e a ética pós-moderna de trabalho diz respeito a uma filosofia interpretativa. Este paradigma realça que a idéia de vocação, correspondendo à era romântica, foi substituída pela noção de carreira na Era moderna que, por sua vez, está sendo substituída pela noção de trabalho, visto como forma de contribuição social e uma ação que cria relações interpessoais. Verifica-se também que a ênfase do emprego na Era pós-moderna é situada no “trabalho em grupos”; no que respeita à filosofia, no “interpretativismo”; no “sentido nas palavras” quanto ao conhecimento; na “valorização das perspectivas”, quanto aos valores; no “estar em comunidade”, quanto aos objetivos; no “sucesso através da cooperação e da contribuição” quanto ao percurso” (Savickas, 1995, p.30).

Bingham (1999) citado por Abreu (2002)¹⁴, tem uma posição similar à defendida por Savickas. Haja vista o acentuado impacto que o progresso tecnológico tem provocado nas formas de organização do trabalho e nas escolhas profissionais, Bingham defende a revisão do modelo de Parsons em torno do qual a Psicologia vocacional tem desenvolvido os seus estudos sobre o autoconhecimento, o conhecimento das profissões e os processos de adequação entre os dois, processos de comparação e elaboração pessoal que conduzem às escolhas fundamentadas em objetivos. Bingham apresenta três propostas conceituais que incidem sobre os processos de comunicação e interação eficaz:

- i. o aperfeiçoamento do autoconhecimento no que se refere especificamente aos processos intrapsíquicos dos estádios de transição no percurso de desenvolvimento do “eu” (*self*) humano;
- ii. a atenção e formação dos psicólogos e consultores de desenvolvimento vocacional em relação ao domínio dos meios de acesso a bases de dados relevantes para o apoio ao cliente na seleção, organização e articulação dos processos de escolha; e
- iii. o processo de integração das informações relativas a autoconhecimento e das informações relativas a possibilidades de formação às atividades de formação.

Abreu (2002) observa que a posição de Bingham em relação ao “modelo do ajustamento individuo-profissão” é mais clara do que a de Savickas, ao declarar que, apesar

¹⁴ BINGHAM, W. C. (1999). *Human development and school guidance: Challenges for the century ahead*. Revista Portuguesa de Psicologia, no. 34, 7-28. Citado por Abreu (2002).

da necessidade de aperfeiçoamento, o modelo permanece válido no que se refere ao suporte teórico para a prática de apoio ao desenvolvimento vocacional.

A análise dos objetivos dos programas de orientação e educação para a carreira também demonstra a coincidência entre as diversas concepções teóricas. Existem, contudo, algumas diferenças significativas. Para Herr & Cramer (1992), os objetivos relacionados à orientação para a carreira são a tomada de decisão, o autoconceito, os estilos e valores de vida, a liberdade de escolha, as diferenças individuais e a flexibilidade, a habilidade para enfrentar as mudanças. De acordo com Hoyt & Shylo (1987), educação para a carreira somente será possível por intermédio de um esforço integrado e sistematizado da sociedade e do Estado na concretização de alguns objetivos:

- i. promover e implementar a colaboração entre o setor privado e o sistema educativo;
- ii. equipar os indivíduos com habilidades gerais para o emprego;
- iii. ajudar os indivíduos na sua conscientização, exploração e tomada de decisões quanto à carreira;
- iv. reformar a educação, dando ênfase à carreira;
- v. fazer do trabalho uma parte significativa do estilo de vida;
- vi. promover a relação educação e trabalho; e
- vii. reduzir os prejuízos e estereótipos, protegendo a liberdade de escolha da carreira.

Percebe-se que, ao contrário da orientação para a carreira, um dos objetivos da educação para a carreira é reformar o sistema educativo, enfatizando as relações entre educação e trabalho. Do mesmo modo, não há consenso no que se refere ao estímulo da aquisição de habilidades básicas voltadas para a empregabilidade, como também no que se refere ao vínculo da educação para a carreira com o processo de ensino-aprendizagem. Ambos os programas, todavia, concordam que há necessidade de maior aproveitamento dos recursos humanos e materiais para estimular e favorecer o desenvolvimento da carreira, sendo essencial o papel da orientação no estabelecimento de uma carreira efetiva.

Diéguez & Gonzáles (1995) também analisam diferentes concepções que contribuíram para o enriquecimento do conceito de educação para a carreira: Dentre elas, os autores destacam o pensamento de Super (1975)¹⁵, que concebe a relação indivíduo-carreira

¹⁵ SUPER, D. E. (1975), *The Psychology of career: an introduction to vocational development*. New York: Harper and Row. Obra citada por Diéguez & Gonzáles, 1995, p. 85).

com o da sucessão de papéis — não exclusivamente laborais — que o indivíduo deverá desempenhar ao longo de sua existência:

[...] *ajuda o indivíduo a planejar seu futuro, a considerar todos os papéis que deverá levar a cabo mais tarde, a compreender, desenvolver e planejar as estratégias que lhe permitirá estar satisfeito com seus papéis de trabalhador, cidadão e membros de uma família* (Super, 1975 citado por Diéguez & Gonzáles, 1995, p. 85).

Diéguez & Gonzáles (1995, p. 84) também destacam o pensamento de Marland (1972)¹⁶, que defende a educação para a carreira como o *conjunto de experiências educativas susceptíveis de preparara o indivíduo para uma independência econômica, um bem-estar pessoal e um sentido de responsabilidade no trabalho*. A concepção de Marland se projeta como um movimento de reforma educativa, que nos anos de 1970 enfatizava a preparação para o trabalho e o desenvolvimento para a carreira.

Neste contexto, tanto a orientação como a educação para a carreira se fundamentam no processo de desenvolvimento da carreira (Diéguez & Gonzáles, 1995). Supõe-se, assim, que as concepções de orientação para a carreira e educação para a carreira, quando combinadas as características próprias de cada indivíduo — psicológicas, sociológicas, educativas, econômicas — configuram carreira ao longo da vida, uma vez que são referenciais para concretizar as pautas de intervenção vocacional em diferentes momentos.

Para Hoyt (1995), o desenvolvimento para a carreira pode ser definido como a totalidade de experiências por meio das quais os indivíduos aprendem e se preparam para comprometer-se com o trabalho — remunerado ou não — durante a sua vida. Tal conceito não nega a importância e a necessidade dos programas dirigidos a formar pessoas com habilidades ocupacionais concretas requeridas para se obter sucesso em ocupações específicas. Para o autor, todas as pessoas têm necessidade de trabalhar, de fazer, conseguir, saber que é importante.

Verifica-se, pois, que as expressões educação para a carreira e orientação para a carreira não são equivalentes e, portanto, não podem ser utilizados com o mesmo significado. O desenvolvimento da carreira, no entanto, pode ser considerado como a integração de todas as dimensões da existência e, deste modo, a sua promoção é inseparável da promoção das múltiplas dimensões do desenvolvimento psicológico, no qual se pode destacar a

¹⁶ MARLAND, S. P. (1972). *Caree education: A Handbook for implementation*. Washington D. C. Dpto. Of Health Education and Welfare. Citado por Diéguez & Gonzáles (1995, p. 84).

confrontação do indivíduo com as sucessivas tarefas relacionadas com a elaboração, implementação e reformulação de projetos ao longo da vida. Neste processo, estão em jogo a educação e a formação, que auxiliam na aquisição de conhecimentos, atitudes e competências; e, ainda, a qualificação e a atividade profissional articuladas com a escolha de um estilo de vida que comporta a coordenação dos diferentes papéis que o indivíduo ocupa na sociedade (Campos, 1980/1991).

Esta forma de abordar o desenvolvimento vocacional tem implicações na operacionalização do conceito de competência. A noção de competência é muito complexa, fortemente polissêmica e multimensional, abarcando diferentes visões que dependem do campo de estudo, dos autores em que foram baseadas e das metodologias de análise das atividades do mundo do trabalho que vão do individual ao sociocultural, dependendo do contexto organizacional e processual. Como elaboração conceitual, a noção de competência aparece ligada ao campo das ciências humanas nas áreas da Psicologia, Educação e Avaliação Educacional e, no terreno de interpretações das ciências sociais ocupa progressivamente o debate na literatura sociológica e no “chão de fábrica”, numa tentativa de justificar a nova organização do trabalho e as novas orientações capitalistas. Não há consenso, entre os estudiosos, a respeito da definição de competência e, não raras vezes, a noção é utilizada de maneiras diferentes, algumas até mesmo controversas, em diferentes contextos e por atores com interesses diversos (Estêvão, 2003; Hirata, 1994; Le Boterf, 2000; Manfredi, 1998; Mertens, 1997).

Ropé e Tanguy (2001) chamam a atenção para uma diferenciação entre os termos “competência” e “competências”. Segundo as autoras, o vocábulo no singular pode ser uma designação mais globalizante, referindo-se à multiplicidade das capacidades e dos conhecimentos colocados em prática. No plural, a palavra, algumas vezes, pode ser empregada para denotar o encontro, no mesmo indivíduo, uma diversidade e variedade de competências possuídas, representando a adaptabilidade necessária à atividade profissional, sem, contudo, restringir-se a profissionais com alto nível de especialização.

Vinculando a noção de competência ao conceito de desenvolvimento vocacional previamente referido, verifica-se que a temática de competência sempre existiu, tendo estado presente no discurso empresarial francês desde a década de 1970 e retomada em seguida nos campos econômicos e socioculturais como resposta às exigências do capitalismo por maior competitividade no mercado globalizado, por mais qualidade com menor custo econômico,

social e político. Para Mertens (1997), o surgimento das competências está relacionado com as transformações produtivas como estratégias para ocasionar vantagens competitivas a partir do desenvolvimento de recursos humanos.

Hirata (1994) explica que a noção de competência é marcada pela incorporação de culturas dominadas às culturas hegemônicas e corresponde a um novo modelo pós-taylorista com total ausência da idéia de relação social, intensificada por práticas transnacionais na economia, pelas redes globais de comunicação, pela uniformização e integração de hábitos comuns. Novos paradigmas são, portanto, trazidos ao mundo do trabalho.

Antunes (2002) faz uma exposição mais sistemática da crise que atinge o mundo do trabalho. Para o autor,

Não foram poucas as transformações vivenciadas nesta última década, atingindo centralmente os países capitalistas desenvolvidos, mas com fortes repercussões, decorrentes da mundialização e globalização do capital, no conjunto de países do Terceiro Mundo, especialmente aqueles intermediários, dotados de um significativo parque industrial, como é o caso do Brasil (Antunes, 2002, p. 149).

É neste cenário que os sistemas de certificação de competências vêm substituindo os sistemas de qualificação. No sistema de qualificação, tem-se claro o que o trabalhador deve fazer; existe um conjunto hierárquico de atividades que servem de base para os salários e para as negociações coletivas; a avaliação dos saberes é feita com base num diploma, num sistema de atividades bem definidas; ou seja, a qualificação do trabalhador está restrita a um determinado posto de trabalho: educação escolar, formação técnica e experiência profissional. No plano educacional, relaciona-se à escolarização formal aos diplomas e, no mundo do trabalho, expressa as relações sociais contraditórias, representadas pela hierarquia das profissões e pelos cargos e salários do trabalhador (Dubar, 1998; Estêvão, 2003; Hirata, 1994; Manfredi, 1998).

Segundo Estêvão (2003), a substituição da idéia de qualificação pela concepção de competência parece legitimar as qualificações profissionais para além das relações sociais. Para o autor, a qualificação introduz-nos numa ordem de cidadania em que as diferenças sociais são justificadas pelas instituições de educação profissional, ao classificar e organizar os saberes em redor dos diplomas, nomeadamente por meio das validações de competências pessoais e profissionais necessárias para os investimentos individuais na gestão da formação e para a mobilidade dentro dos postos de trabalho.

Contrariamente, a noção de competência aponta para outro tipo de relação que, para Zarifian (1996), nasce de uma mudança nas organizações do trabalho e nas relações sociais das empresas relacionadas à superação das prescrições nas operações de trabalho, referindo-se às missões e aos objetivos que são confiados aos trabalhadores. Zarifian assinala ainda, que, para o capital, a gestão por competências procura dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa, requerendo-se, para tanto, a polivalência e a atualização constante de suas competências, indispensáveis para a sua empregabilidade. Destaca ainda que as empresas, ao definirem suas estratégias de competição, identificam as competências essenciais do negócio e as necessárias a cada função e, a partir destas, definem as competências dos trabalhadores necessárias à organização.

Assim, o sentido de competência decorre da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades exigidas nas situações concretas de trabalho, e a formação para o trabalho aparece para garantir que os trabalhadores sejam preparados exclusivamente para desempenhar tarefas e funções específicas e operacionais.

Ao trabalhador cabe manter-se no que Estêvão (2003) define como *estado permanente de competência* e atualizar continuamente suas competências, saberes, talentos, capacidade de inovar, criatividade e autonomia, a fim de evitar a obsolescência e o desemprego, garantir o diferencial e a competitividade, necessários para enfrentar a racionalização do sistema produtivo e a concorrência na economia globalizada.

Vale ressaltar que, nos sistemas de competências, os saberes — saber-ser, saber-fazer, saber-agir —, por vezes são interpretados de maneira diferente pelos empregadores, no que se espera do trabalhador em termos da realização do trabalho. Em verdade, as competências não se restringem à aplicação dos saberes, uma vez que é um “saber em ação” que necessita ser recomposto continuamente pelo trabalhador (Estêvão, 2003). Como as competências se referem ao indivíduo e não ao posto de trabalho, toda a responsabilidade pela formação fica com o trabalhador, que deve se submeter à prova constante. Um trabalhador não competente é visto como trabalhador não formado para o emprego e, o acesso ao emprego aparece como dependente da vontade individual de formação (Depresbiteris, 1999b).

Segundo Kuenzer (2000a), as determinações de natureza político-econômico-social do capital e o uso de inovações tecnológicas nos processos produtivos — novas máquinas, novas matérias-primas e insumos — combinadas com as inovações organizacionais

— células de produção, *just-in-time*, círculos de controle de qualidade, entre outros — têm provocado forte aumento da produtividade, ao mesmo tempo em que dispensa, em taxas crescentes, mão-de-obra tanto direta (trabalhadores de produção) quanto indireta (chefias intermediárias, pessoal administrativo, supervisores, entre outros). Como consequência direta, o eixo da formação dos trabalhadores foi profundamente transformado. De um lado, encontram-se os trabalhadores com sólida educação científico-tecnológica e, de outro lado, estão os trabalhadores precariamente educados ou completamente desqualificados no mercado formal e informal (terceirizados, subcontratados, *part-time*), deixados fora das possibilidades de produção e consumo, e, em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade. A carência de uma mão-de-obra suficientemente escolarizada, com iniciativa, autônoma, competente e em condições de fazer frente a estas mudanças, somada aos problemas relacionados ao desemprego tecnológico e derivada do aumento de produtividade das empresas, passa a ser questões de amplitude global, frente às quais todas as nações e comunidades, em maior ou menor grau, precisam posicionar-se no sentido de planejarem suas políticas.

Deluiz (2001) concorda com esta linha de argumentação e ressalta que, no modelo da gestão por competência, não são expressas as possibilidades de formação de competências, de ampliação dos níveis de qualificação, de autonomia de concepção e decisão, de participação e de exercício da subjetividade e da intersubjetividade no trabalho. Tais fatores estão condicionados às relações de força e de poder que se estabelecem entre o capital, por meio das estratégias da gerência de controle da mão-de-obra e o trabalho, traduzidas na busca de maior decisão e intervenção no processo produtivo.

Castel (1998) também aponta os aspectos negativos da lógica da gestão por competências para os trabalhadores. Segundo o autor, a empresa, modelo de eficácia e de competitividade, funciona cada vez mais como uma máquina de vulnerabilizar, e até mesmo como uma “máquina de excluir”, pois, no seio da própria empresa, a corrida à eficácia e a competitividade acarreta a desqualificação dos menos aptos.

Verifica-se, pois, que, no modelo de competências, uma lógica contraditória perpassa o mundo do trabalho. De um lado, existe a valorização do trabalho pelo mercado, que passa a exigir uma mão-de-obra qualificada para executar tarefas profissionais mais complexas, com certas competências para o trabalho em equipe, capacidade de comunicação e de resolução de problemas, iniciativa e criatividade, capacidade de adaptação à inovação

permanente e de aprendizagem contínua. Do outro lado, existem a intensificação do trabalho e a desprofissionalização, conseqüências do reagrupamento das tarefas nos postos de trabalho, ou enxugamento dos quadros das empresas.

No contexto deste debate sobre a ligação entre a educação e o mercado de trabalho, Gonçalves (2000) analisa o desenvolvimento vocacional e as competências segundo as perspectivas naturalista, racionalista e histórico-construtivista, o que implica uma releitura destes conceitos à luz da Psicologia Vocacional:

- i. ***perspectiva naturalista do desenvolvimento vocacional e competências*** - centrada no sujeito intrapsíquico, sublinha que cada pessoa nasce predestinada para uma vocação. Esta vocação encontra-se oculta em cada um e para ser descoberta faz-se necessária a realização de intervenções concretizadas por meio de exames psicológicos e sessões de informação com o objetivo de ajudar o indivíduo a obter satisfação e sucesso na sua formação e, conseqüentemente, na sua futura profissão (Campos, 1977). O exame psicológico, pelo recurso a estratégias instrumentais, testes vocacionais (aptidões, interesses, valores e de personalidade) ou, como mais correntemente se designam, os “psicotécnicos”, tem como objetivo fazer com que o sujeito descubra a verdadeira vocação. A sessão de informação visa a apoiar o sujeito a conhecer o sistema de oportunidades sociais em que se insere. A conjugação destes dois conhecimentos, realizada com o auxílio de um psicólogo, orientará a vocação profissional e o ajustamento do indivíduo na sociedade (Campos, 1980). Segundo Gonçalves (2000), nesta abordagem, o desenvolvimento de competências tem uma dimensão instrumental, abrangendo as capacidades, interesses, valores e habilidades profissionais do sujeito, relegando a possibilidade de um processo histórico social de elaboração e de aprendizagem, não fazendo sentido a intervenção para o desenvolvimento de competências;
- ii. ***perspectiva racionalista/instrutiva*** - após predominante atenção focalizada nas realidades subjetivas do desenvolvimento vocacional, volta-se a privilegiar as oportunidades sociais sobre o itinerário vocacional dos indivíduos, em virtude das transformações sociais, econômicas e políticas verificadas a partir da recessão econômica provocada pela crise petrolífera de 1973, criando uma situação competitiva no mercado do emprego e trazendo ao debate o otimismo histórico do pleno emprego do após-guerra. Gonçalves (2000) ressalta que, neste contexto,

surtem os programas de emprego, treinamentos e empreendedorismo para auxiliar o sujeito nas tarefas vocacionais, o que implica orientar para o estabelecimento de um projeto social e político, mediante sessões de informação sobre o mundo do trabalho e acerca dos sistemas de formação e, sobretudo, por meio de sessões de informação e treino de competências (conhecimentos, capacidades, habilidades, rotinas) voltadas para a empregabilidade. Tais estratégias têm um caráter marcadamente prescritivo e racionalista centrado em conteúdos, onde o sujeito é negligenciado em função do técnico, a dimensão relacional é minimizada em virtude das técnicas. Como consequência, as competências passam a ser reduzidas a um conjunto de habilidades, capacidades e de comportamentos do qual se encontram ausente as relações interpessoais e as dimensões ecológicas dos contextos de vida; e

- iii. ***perspectiva histórico-construtivista*** - considera que os projetos vocacionais se fazem nos contornos das oportunidades viabilizadas ou impossibilitadas por contextos histórico-sociais, sendo processados ao longo da história de vida do indivíduo, mediante relações que o sujeito psicológico estabelece com a realidade física e social, por meio de encontros, experiências, contatos, questionamentos e significados. Neste sentido, as estratégias de exploração e as experiências de vida adulta e do mundo profissional reconhecem ao indivíduo um papel ativo na formulação de significados; ou seja, o indivíduo constrói e desconstrói ativamente seus investimentos vocacionais, estabelecendo objetivos, realizando planos e monitorando seu comportamento, pensamentos e ações (Taveira e Nogueira, 2004).

Embora reconhecendo os contributos que outras perspectivas teóricas proporcionaram à investigação para o entendimento e transformação da realidade vocacional, para Gonçalves (2000), a perspectiva histórico-construtivista está mais de acordo com a lógica do funcionamento psicológico. O autor considera que, por intermédio desta perspectiva o conhecimento e a cognição podem ser percebidos como a integração da emoção e da ação; que a sua raiz psicológica possibilita uma visão integradora das várias dimensões do funcionamento psicológico que intervêm no processo das escolhas; que esta perspectiva propõe uma concepção do desenvolvimento vocacional, multidimensional, recorrente no

plano processual, na abertura a múltiplas possibilidades de explorar, formular e reformular pequenos projetos que conduzirão sucessivamente a um sistemático processo de ordenamento pessoal (Coimbra, 1996; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994).

Neste quadro, o desenvolvimento vocacional ocorre ao longo da história de vida do indivíduo, por meio de suas relações com os segmentos diversificados da realidade psicossocial — mediante exploração, procura, questionamento e experiências — levando-o a transformar e reconstituir os seus investimentos vocacionais.

Vance Peavy (1997/1998),¹⁷ citado por Abreu (2002), defende uma posição semelhante. Peavy desenvolveu e implantou um programa de estudos de Psicologia e orientação sociodinâmica baseado nos princípios construtivistas de autoconstrução da identidade pessoal. Desenhos, metáforas e narrações constituem, segundo o teórico, ferramentas de trabalho para que o indivíduo constitua sua história de vida, numa prática psicológica e sociocultural centrada na interação dos indivíduos com suas experiências pessoais. Essa prática, entretanto, exige por parte dos especialistas um domínio mais amplo das ciências humanas, sociais e culturais.

Neste contexto, a perspectiva histórico-construtivista do desenvolvimento vocacional se configura como a mais adequada à promoção de competências gerais e transferíveis, na qual o sujeito competente é aquele que atualiza, elabora e reelabora permanentemente os seus saberes em face dos desafios pessoais, profissionais e sociais (Gonçalves, 2000).

No âmbito da perspectiva histórica e construtivista, as competências são promovidas por intermédio da exploração do vínculo do sujeito com o mundo do trabalho, em que as dimensões relacionais e humanas se sobrepõem às tecnológicas e instrumentais. As experiências úteis e os conhecimentos estratégicos integrados — teórico e prático — adquiridos em situações reais de trabalho oportunizam as condições favoráveis para que os sujeitos possam explorar a sua relação com o mundo, construir com autonomia significados para os seus projetos pessoais e profissionais, controlar a própria performance e experimentar novas opções de pensar, sentir e agir sobre a realidade. Os indivíduos mais competentes para recriar e transformar seus projetos de vida serão aqueles que garantirão emprego (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994; Gonçalves, 2000, Nijhof & Brandsma, 1999).

¹⁷ PEAVY, Vance (1997/1998). *Postmodern vocational development and counselling: constructing possible futures*. Cadernos de Consulta Psicológica, 13-14, 28-37. Obra citada por Abreu (2002).

Percebe-se, portanto, que a interação das empresas com as escola é fundamental para a formação do conhecimento e de competências, sendo o sistema de formação profissional, juntamente com a cooperação da família, da escola e de seus profissionais, responsável pelo desenvolvimento individual e ocupacional do jovem para o mercado de trabalho por meio de debates e reflexões sobre educação/formação e trabalho; acerca da utilização de ferramentas, técnicas e métodos de intervenção educacional e vocacional; a respeito da legislação e as medidas que regulam o processo de transição da escola para o trabalho.

2.2. O Foco na Educação/Formação para o Trabalho

Diante das mudanças industriais e das inovações tecnológicas ocorridas nos países industrializados, aliadas às necessidades de incremento na competitividade das empresas, a transição escola-trabalho cresce de importância, tornando-se elemento de preocupação dos estudiosos e produzindo revisões nas políticas e práticas educacionais de inúmeros países.

Como foi citado no início deste capítulo, durante os anos 1960 e 1970, o foco do debate estava nas estruturas ocupacionais e nas exigências por habilidades e competências, a fim de atender ao paradigma do capital humano. Nos anos de 1980, este foco deslocou-se para as qualificações adquiridas com a instrução e o treinamento vocacional e as necessidades da qualificação das empresas. Uma das razões para este deslocamento foi o crescimento do desemprego entre os jovens, embora o impacto da inovação tecnológica e a exigências por habilidades e qualificações tenham permanecido. Passou então a ser discutida a necessidade de qualificar mais trabalhadores com habilidades e competências para adaptarem-se às novas situações e às novas tecnologias que estavam ameaçando a competitividade das economias industriais (Nijhof & Brandsma, 1999).

O deslocamento do foco no debate da política é refletido nos debates sociológicos que analisavam o papel do sistema escolar¹⁸ e no planejamento de políticas educacionais voltadas para preparar jovens e adultos com atitudes e competências de aprendizagem ao longo da vida. Para tanto, houve a necessidade de diferenciar os processos de educação, formação profissional e educação para a carreira, como também refinar os métodos e os currículos orientados para uma ocupação prática.

¹⁸ Teoria da Reprodução Social, Teoria da Correspondência, Teoria da Não-Correspondência, Teoria Crítica..

A educação *vista como uma prática social e histórica concreta* (Severino, 1986, p. 54) é um processo sociocultural que ocorre na história de um país, envolvendo comportamentos sociais, costumes, atividades culturais, repassadas por meio de seus currículos, suas escolas, sistemas de ensino, quer seja no âmbito do ensino regular, quer seja no âmbito da chamada formação profissional.

Por outro lado, a dicção formação profissional designa os processos educativos que permitam ao indivíduo adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços desenvolvidos nas escolas ou nas empresas. De acordo com Cattani (1997), pela lógica da organização taylorista, o conceito de formação profissional constituiu elemento estratégico para o atendimento do *one best way*, a partir de uma crescente separação em relação aos processos educacionais e para a composição de determinadas qualificações especificamente requeridas, enquanto que a lógica contemporânea da flexibilização das relações de trabalho faz com que a formação profissional assuma características de efemeridade em função da rápida obsolescência das qualificações.

Cattani (1997) ressalta, porém, que este conceito de formação profissional implica o questionamento sobre o papel da escola e acerca da questão do trabalho como princípio educativo e libertador da lógica capitalista. Nessa perspectiva, a formação profissional pode assumir um papel estratégico da conquista da omnilateralidade, reivindicando a idéia, de Gramsci, da “escola unitária”, proposta educacional preparada com base no processo vivo que levou à constituição da “escola nova”, a “escola ativa”, na qual o mundo do trabalho passou a ser considerado. Em outros termos, a “escola unitária” seria a escola única inicial, de cultura geral, de caráter humanista, formativa, que equilibra o desenvolvimento da capacidade do trabalho manual com o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 1989).

Nesta perspectiva, Scott e Meyer (1991, apud Cruz, 1998), propõem quatro dimensões para diferenciar educação e formação profissional (Quadro 4).

Quadro 4 - Contraste entre Educação e Formação Profissional

	EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Objetivos	Aprendizagem como fim Utilidade futura Compreensão	Aprendizagem como meio Utilidade presente Resultados
Quadro Cognitivo	Teórico Orientados para o sujeito Ênfase nos conceitos	Prático Orientados para o problema Ênfase nas práticas
Relação professor-aluno	Professor ativo /aluno passivo Alunos dependentes Diferenças entre os estudantes minimizadas	Professor e aluno ativos Alunos independentes Diferenças entre os estudantes acentuados
Relação entre os alunos	Cooperação proibida Aprendizagem só a partir do professor	Cooperação encorajada Aprendizagem de uns com os outros

Fonte: Cruz,1998

Observa-se, por conseguinte, que os autores entendem as práticas de formação profissionais como dirigidas para o presente, para a atividade prática, incentivando a independência e a cooperação, sendo constituída pelas intervenções escolares ou extra-escolares que visam à preparação inicial de jovens e adultos para o exercício de uma profissão de nível não superior e ao aperfeiçoamento permanente dos ativos de todos os níveis de qualificação profissional, a fim de atender às mudanças constantes ocorridas no contexto social e econômico. Diferentemente, os programas de educação estão dirigidos para o futuro, para a teoria, a dependência e a individualidade, com ações direcionadas a cultivar no indivíduo aptidões, conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos, visando ao desenvolvimento global da sua personalidade e a sua integração na sociedade.

Na Europa, Estados Unidos, Japão e nos países latino-americanos, existem amplos debates sobre o sistema educativo formal e de formação profissional, permeados por questões socioeconômicas. Mundialmente, procuram-se estratégias para o enfrentamento da problemática contemporânea, como o aumento crescente das aposentadorias antecipadas e das taxas de desemprego por meio da qualificação e requalificação de mão-de-obra, da ampliação do uso de novas tecnologias e flexibilização das formas de aprendizagem, do reconhecimento do balanço de competências pessoais e profissionais e da formação profissional continuada,

voltada para os trabalhadores do setor privado, funcionários públicos e desempregados sob a responsabilidade da empresa, da administração pública (direta) e do poder público.

Nesse quadro, a formação profissional é identificada como um dos determinantes para as mudanças no mercado de trabalho, sendo concebido um modelo de formação flexível, voltado para uma nova integração do trabalho e da aprendizagem, orientada sob um modelo de empresa moderna, eficaz, no qual a aprendizagem é parte integrante do trabalho e a formação integra a gestão. Trata-se de um novo modelo que implica mudanças radicais tanto para as empresas como para os institutos de formação que tocam diretamente a gestão, as estruturas, a organização do trabalho, os métodos de aprendizagem e o papel dos profissionais de formação. Neste contexto, Estevão (2001, p.185) entende a formação como uma prática social contraditória, que cumpre funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social.

Segundo Azevedo (1998), há três modelos principais de organização dos sistemas de ensino, a saber: o escolar, o dual e o não formal. Associado à perspectiva de prosseguimento de estudos, o *modelo escolar* integra todas as formas de ensino pós-obrigatório dentro do sistema formal de ensino e desenvolve uma escolarização alargada aos adolescentes. Encontra-se sob tutela da administração educativa, havendo uma partilha de responsabilidade com entidades e instituições públicas e privadas, compreendendo as instituições que oferecem cursos estruturados em três percursos: o geral ou acadêmico, o técnico e o profissional. Este é o caso de Portugal, Espanha, Bélgica, Suécia, Holanda, Finlândia, Dinamarca, Grécia, Turquia e, em certa medida, a França. Os Estados Unidos, o Canadá e o Japão também seguem este modelo.

Em Portugal, especificamente, na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, a formação profissional é colocada como complementar da formação escolar, proporcionando competências técnicas, tecnológicas e práticas, destinadas à inserção profissional. Segundo a lei, a formação profissional

Para além de completar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades de desenvolvimento e à evolução tecnológica (art. 19º, 1).

A Comissão InterMinisterial para o Emprego (CIME) conceitua a formação profissional como um conjunto de atividades voltadas para a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento, exigidas para o exercício de uma

profissão em qualquer ramo de atividade econômica. Tal concepção possui como perspectiva enquadrar os indivíduos em diferentes categorias sócio-profissionais, afastando a formação profissional dos alunos do sistema formal de ensino.

Observa-se que essas definições apresentam diferentes enfoques para um mesmo conceito, o que aponta para o fato de a formação profissional portuguesa não possuir uma noção claramente definida e articulada.

Na sua concepção, o *modelo dual* está estruturado para resolver os problemas de aprendizagem e da transição da escola para o trabalho. O setor dual se insere no âmbito da educação formal, privilegiando a preparação para a vida ativa, com a oferta de formação profissional inicial que decorre simultaneamente nos centros de ensino/formação e nas empresas; resultante da combinação da formação escolar com a preparação para o trabalho, ou seja, com a instrução prática na empresa e formação teórica nas escolas profissionais de tempo parcial, atendendo às regras estabelecidas pelo governo federal. A tutela é mista, dos empresários e da administração pública. Seguem este modelo à Alemanha, a Áustria, a Itália e a Suíça; também de certa forma a França e a Holanda. Alguns países da América Latina, como Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai, República Dominicana, Colômbia, Guatemala e Peru, já começaram a discutir e avaliar projetos-piloto de implementação do modelo de aprendizagem dual.

Destinado a grupos populacionais que não obtiveram sucesso no sistema escolar formal, o modelo dual assume como alternativa ocupacional às escolas técnicas ou profissionais. Estruturado para resolver os problemas de aprendizagem e da transição da escola para o trabalho, o período de aprendizagem varia de dois a três anos e meio e coincide com a fase de educação obrigatória. Os alunos passam um dia da semana em uma escola vocacional pública, especializada em seu ofício, e no resto da semana tomam parte em um programa de treinamento no local de trabalho. Durante este período, recebem um salário de aprendiz, que aumenta no decorrer do curso. Nesse contexto, a empresa é o elemento central do processo formativo e conta com a ingerência dos empresários e dos trabalhadores, via suas associações e/ou sindicatos de categoria e, também, do governo. O modelo dual permite a empresa estruturar e adequar o conteúdo e a duração do processo de formação às suas necessidades; possibilita aos trabalhadores a co-participação em ações de interesse coletivo; e enseja ao Estado desonerar o orçamento, uma vez que parte dos custos da formação é

repassada às empresas. O modelo é normatizado e controlado pelo Estado, por meio da legislação de formação profissional.

O *modelo não formal* compreende os programas de formação e de formação-emprego, desenvolvidos com a intervenção do Estado e das empresas, que integram cursos de duração superior a um ano e cursos de curta duração. Este setor constitui a alternativa aos estudos escolares e ao desemprego, abarcando, por isso, jovens que já saíram do sistema escolar e que procuram uma qualificação específica para ingressar no mercado de emprego.

Atualmente, com a expansão da oferta e da procura pelo ensino e formação profissional, quase todos os países da Europa adotam um sistema combinado dos três modelos de organização dos seus sistemas de ensino, com predominâncias diversas, numa grande variedade de configurações nacionais.

Consoante Barone (1998), na América Latina, a discussão sobre a política de formação profissional é resultante da fragmentação do mercado de emprego, da diversidade das demandas de mão-de-obra, da necessidade de atender às diferentes empresas, do crescimento do setor informal, da articulação com diferentes setores sociais e com outros processos educativos. Além disso, há um debate enfatizando que a formação profissional tradicional não responde às novas solicitações das empresas que se modernizam, tais como: formação de habilidades em gestão, trabalho em equipe, controle de qualidade, capacidade de adaptação e resolução de problemas.

Estas são questões fortemente marcadas pelas mudanças impostas pelo processo de globalização da economia, levando aos países em desenvolvimento a urgência em rever seus programas de educação, tanto aquela de caráter geral, quanto a profissional. Referendado pelas proposições dos diferentes organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas - ONU, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL¹⁹, dentre outros, há um discurso, entre os diferentes segmentos da sociedade, que destaca a melhoria (quantitativa e qualitativa) da educação, em suas diversas modalidades, como condição para a competitividade destes países (Barone, 1998).

¹⁹ A CEPAL foi criada pela ONU, em 1948, com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento social dos países da América Latina, incorporando posteriormente os países do Caribe. Segundo Oliveira (2003), a CEPAL, na última década, atribuiu ao processo educativo a responsabilidade pela elevação do patamar de competitividade internacional dos países latino-americanos e caribenhos, fazendo frente às transformações sucedidas na economia global. Para o professor, a análise da CEPAL sobre a política brasileira de educação técnica profissionalizante decorre do seu papel intelectual e reflexivo sobre as práticas e procedimentos que os governos defendem para conquistar posições competitivas no mercado global.

Tendo como prioridade à reestruturação produtiva dos países da América Latina e do Caribe, a CEPAL estabelece investimentos em formação de recursos humanos e atrela este dispêndio a uma constante avaliação da sua eficiência. Neste sentido, recomenda políticas e reformas educativas a serem formuladas e implementadas pelos governos desta região, tendo como objetivo o desenvolvimento econômico da América Latina e os interesses imediatos do capital, provocando um reducionismo pedagógico instaurado pela lógica da Teoria do Capital Humano.

Para além das diferenças apontadas, observa-se que às teorizações pós-modernas, as agências internacionais, a atual economia globalizada, articuladas com o fim da sociedade do trabalho, influenciaram fortemente as políticas públicas no Brasil e em Portugal, particularmente as políticas educacionais. A reforma do ensino profissional subordinou o sistema educacional aos interesses do capital, ao exigir que a escola se adequasse às mudanças culturais e tecnológicas e que possibilitasse ao educando, e ao futuro trabalhador, ajustar-se aos novos padrões de produção por via da apropriação de novos conhecimentos, competências e habilidades.

No Brasil, com a reforma, o conceito de formação profissional tem sido substituído pelo de educação profissional, numa tentativa de substituir a ênfase no saber-fazer pelo objetivo fundamental de educar e de desenvolver o profissional. Continua, porém, latente a necessidade da concretização de métodos educativos que facilitem a aquisição de qualificações acadêmicas e profissionais certificadas, reconhecidas socialmente e que correspondam à produção de conhecimento e à aprendizagem de atitudes e competências necessárias para atender as exigências do mercado de trabalho (Fidalgo e Machado, 2000; Oliveira, 1999).

No que se refere a educação para a carreira, a análise realizada anteriormente permite a afirmação de que os seus teóricos e estudiosos não possuem uma definição unânime, o que leva as políticas educativas de países diferentes a adotar definições distintas com particularidades próprias²⁰. Diante desta premissa, Hoyt (1995) esclarece que existem características comuns e consensos entre alguns conceitos, a saber:

- i. trata-se de um esforço consciente, não meramente de um ponto de vista uni-lateral;
- ii. o programa de educação para a carreira deve insidir em todo processo educativo dos jovens e adultos;
- iii. o programa de educação para a carreira deve dirigir-se a todos os indivíduos e não apenas a determinado segmento da população; e
- iv. enfatiza a educação como preparação para o trabalho.

Também parece haver consenso no que se refere a identificar a formação profissional como parte integrante da educação para a carreira, apesar dos conceitos não serem equivalentes, uma vez que a educação para a carreira, em uma abordagem ampla, deve

²⁰ Item 2.1 deste capítulo.

ser integrada ao currículo, a formação profissional contínua a assumir uma abordagem restrita, operacional, de preparação para o trabalho. Segundo Hoyt (1995), as principais oposições centram-se nos seguintes aspectos:

- i. consciência para a carreira — os sistemas educacionais devem favorecer experiências educativas e oportunidades aos jovens e adultos por meio da combinação da educação geral, acadêmica e vocacional, de modo que a educação para o trabalho seja um importante objetivo tanto para os que ensinam como para os que aprendem;
- ii. exploração da carreira — ênfase na exploração da carreira a partir do ensino secundário com experiências iniciais de emprego a fim de dar azo ao indivíduo de aprender sobre suas atitudes, interesses e valores em relação ao trabalho;
- iii. tomada de decisões da carreira — as escolhas educativas e/ou vocacionais devem ser satisfatórias para cada indivíduo; e
- iv. transição da carreira — a transição escola-trabalho deve beneficiar o sistema, o indivíduo e a sociedade.

Uma revisão na literatura demonstra que o termo trabalho constitui a chave para todas as concepções, seja de educação, formação profissional ou educação para a carreira. O vocábulo trabalho, por outro lado, difere e é mais amplo do que emprego remunerado, porquanto Hoyt (1995) define trabalho como o esforço consciente, distinto do significado implicado em outras atividades não produtivas, dirigido a produzir benefícios socialmente aceitáveis para si mesmo e para os outros indivíduos. Taveira (2004), por sua vez, concebe trabalho como um fenômeno básico para se compreender a educação, tendo diversas interpretações, ora como ação transformadora das realidades, numa resposta aos desafios da natureza, relação dialética entre teoria e prática, ora como trabalho remunerado desempenhado num determinado emprego, profissão ou posição profissional.

Diéguez e Gonzáles (1995) observam que, no domínio dessas definições abre-se um espaço para se inquirir sobre as responsabilidades de controle da educação para a carreira. Para alguns teóricos, trata-se de uma responsabilidade que deve ser compartilhada entre a sociedade e as políticas públicas; para outros, somente corresponde aos sistemas educativos; e um último grupo parece não ter nenhuma posição clara.

Verifica-se, porém, que, embora o papel essencial na política pública caiba ao governo, a sociedade deve participar do seu processo de elaboração, execução e controle, juntamente com os parceiros sociais, os parlamentares e o poder local (partidos políticos, movimentos sociais, mídia e cidadãos), influenciando o processo de tomada de decisão, buscando a eficácia e a valorização das experiências de aprendizagem para todas as pessoas, independentemente de idade, gênero e nível socioeconômico (Belloni, 2001; Dias, 1997; Silva, 2001).

Diéguez e Gonzáles (1995) ressaltam, ainda que a fundamentação teórica é a base constitutiva de qualquer modelo de intervenção educativa. Tratando-se da educação para a carreira, a fundamentação teórica encontra subsídios nos debates sobre a ligação entre a educação e o mercado de trabalho, que fizeram emergir outros conceitos essenciais no planejamento do currículo e na definição de métodos, estratégias e materiais didáticos para fazer um ensino possível, significativo e satisfatório.

Neste contexto, merecem destaque os estudos de Nijhof & Remmers (1989)²¹, citados por Nijhof, & Brandsma (1999, pág., 4), que examinaram criticamente o papel que as qualificações-chave ocupam nas várias fases de uma carreira, e definiram como *habilidades básicas* o processo cognitivo, comunicativo e do grupo necessário à aprendizagem, com destaque para a leitura, escrita e o cálculo. As habilidades básicas têm um valor de transferência e possibilitam ao futuro trabalhador a realização de múltiplas carreiras. Nijhof e Remmers relacionam os tipos diferentes de habilidades básicas *às fases e às transições da carreira*. Supõem três fases da carreira: as *habilidades genéricas*, que orientam os comportamentos visíveis ou invisíveis, necessários para o desempenho de tarefas ocupacionais, com ênfase nas habilidades motoras, de raciocínio lógico e matemático, de comunicação e interpessoal; *as qualificações-chave transferíveis* que valorizam aspectos como a aprendizagem ao longo da vida e a empregabilidade; e as *qualificações-chave transferíveis e contextualizadas* haja vista que as competências profissionais não são comuns a todas as profissões, postos de trabalho ou situações de vida, dependendo da situação de aplicação.

Nijhof & Brandsma (1999) ressaltam a necessidade da educação dos trabalhadores ao longo da vida, como também valorizam a realização de pesquisas por parte dos sistemas de formação profissional a fim de indentificar os comportamentos,

²¹ NIJHOF, W.J. & REMMERS, J.C.M. (1989). *Basisvaardigheden nader bekeken* (A closer look at basic skills). Enschede: Faculteit Toegepaste Onderwijskunde: Universiteit twente. citados por Nijhof, & Brandsma (1999).

competências específicas e qualificações-chave que orientarão a seleção de conteúdo dos programas vocacionais, voltados para preparação para a cidadania e desenvolvimento ocupacional para o mercado de trabalho. Por outro lado, os autores questionam a validade das tradicionais ferramentas da educação e dos métodos de currículos por competências, utilizados durante os anos 1980 e 1990, nos processos de equivalência em ambientes de ensino, caracterizados por severos defeitos, tais como a quantidade de esforços despendidos para o desenvolvimento futuro do trabalho e da tecnologia. Além disso, os métodos normalmente empregados tendem a adaptar as previsões de qualificações em detrimento de uma verdadeira educação que auxilie o autodesenvolvimento do indivíduo (Nijhof & Brandsma, 1999; Heidegger, 1999).

Nesta perspectiva, a educação, efetivamente, deve fornecer as ferramentas e as técnicas para que ocorra uma inter-relação da tecnologia com a qualificação e as necessidades de trabalho por intermédio de ambientes de aprendizagem apropriados para a cooperação e a comunicação dialógica entre sujeitos — formadores, futuros empregados, cidadãos — possibilitando a definição de um consenso racional²². Isto permite o compromisso nos mais variados interesses envolvidos, especialmente como uma base para esforços de desenvolvimentos em conjunto.

Heidegger (1999) destaca a relação dialética entre o ensino, a tecnologia e o trabalho, ressaltando que não basta que os trabalhadores qualificados sejam capazes de responder aos novos requisitos técnicos da sociedade. Os trabalhadores necessitam de competências e conhecimento que lhes permitam modelar a aplicação da tecnologia e a forma social do trabalho. Esta visão realça a necessidade de se ultrapassar a dualidade entre conhecimento acadêmico (trabalho intelectual) e competências profissionais (trabalho manual), para que a educação passe a ser associada ao trabalho tanto em termos de rentabilidade como de inteiração social.

Onstetenk & Moerkamp (1999), por outro lado, defendem a concepção de que a educação dos trabalhadores não deve ser voltada apenas para ensinar conhecimentos e habilidades técnicas, e sim na preparação de jovens e aprendizes para as ações competentes na prática ocupacional. Os autores propõem que os conteúdos da educação vocacional sejam estruturados de acordo com os problemas específicos da prática ocupacional, azando aos alunos e aprendizes (e profissionais iniciantes na carreira) uma aprendizagem prática em

²² Esta linha de argumentação remete ao pensamento de Habermas (1987) e a sua Teoria da Ação Comunicativa já vista neste capítulo.

contextos ocupacionais reais e complexos. As mudanças didáticas devem ser dirigidas a estimular a aprendizagem auto-orientada, resolução de problemas, formulação de problemas, aprendendo a aprender em contextos de aprendizagem o mais aproximado da realidade, onde a socialização seja uma parte essencial para o processo de ensino.

Em face destes estudos, verifica-se que a separação entre educação e formação profissional é cada vez mais questionada quando se pretende promover uma aprendizagem integrada, na qual as diferentes habilidades e conhecimentos sejam aprendidos coerentemente. As habilidades técnicas, o conhecimento teórico, as capacidades pessoais e atitudes não devem ser fragmentadas em pequenos elementos isolados de aprendizagem, mas devem ser entendidos como um processo complexo de qualificações inter-relacionadas. Neste sentido, para fazer progredir uma informação sustentável e uma sociedade e economia baseadas no conhecimento, a idéia de formação profissional enquanto *moto-contínuo*, capaz de promover o desenvolvimento de capacidades, aptidões e atitudes, deve ser aliada à educação, a fim de levar os indivíduos a compreenderem as condições de trabalho e o meio social.

Observa-se que a exigência do mercado por profissionais competentes, proativos à mudança, flexíveis, dotados de iniciativa e criatividade para lidar com problemas inesperados, capazes de exercer com proficiência a comunicação escrita e oral e dispostos a aprender cada vez mais, reforça a idéia de que, ao deixar de investir no seu próprio aprendizado, o indivíduo está fadado à desatualização, aumentam os seus riscos na manutenção do emprego e diminuem as oportunidades de inserção no mercado.

O aprender continuamente passa a ser um ato que se estende para além dos bancos escolares, redefinindo assim, o papel da escola, da família, dos grupos sociais e dos indivíduos que definirão suas trajetórias profissionais e de aprendizagem. As políticas educativas, juntamente com as escolas, as agências de formação, os centros de educação/formação, o mercado de trabalho, precisam estar atentas a este ponto, transformando-o em meta a ser perseguida.