

.....

Apresentamos, como um dos resultados das análise para a Avaliação do Plano Estadual de Qualificação Profissional de Mato Grosso do Sul, o fato dos princípios teóricos-metodológicos que orientam a concepção educacional da Política Nacional de Qualificação Profissional derivarem de proposições científicas e filosóficas que apreendem as funções e processos psíquicos superiores dos homens como produtos da ação mecânica do meio externo sobre os organismos animais. Essa concepção explicita-se na opção pela educação para instalação de Habilidades, desconsiderando que pesquisas de diversas áreas demonstraram, desde o século passado, que o conceito de habilidades refere-se ao processo de execução das relações entre os organismos e o meio realizadas pela transformação do organismo e alteração dos movimentos dos animais até o surgimento da integração das funções biológicas e intelectuais que constituem o pensamento humano.

Palavras-chave: Educação, Política de Educação Profissional, Habilidades, Pensamento, Trabalho.

This article presents one of the results of the analysis of the Evaluation of the State Plan for Professional Qualification in Mato Grosso do Sul: the fact that the theoretical-methodological principles orienting the educational conceptions of the National Policy for Professional Qualification are derived from scientific and philosophical propositions that apprehend superior psychic functions and processes of human beings as products of mechanical action of the external environment on animal organisms. This conception is explicit in the option of education for the installation of Abilities, disconsidering that research done in diverse fields since the last century show that the concept of abilities refers to the process of execution of relations between organisms and the environment realized via the transformation of the organism and the alteration of animal movements until the surging of integration of the biological and intellectual functions that constitute human thought.

Keywords: Education, Professional Education Policy, Abilities, Thought, Labor.

Como os Homens podem ser Competentes,
se Educados para serem Hábeis,
Quando as Habilidades já não Existem?

Uma 'Nota' da Psicologia sobre a Educação Profissional Proposta no PLANFOR/BR

Inara Barbosa
Leão

Professora Doutora do
Departamento de Ciências
Humanas CCHS/UFMS.

Introdução

No ano de 1996, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi procurada por representantes do então Ministério do Trabalho e da antiga Secretaria de Estado de Cidadania, Justiça e Trabalho para que assumisse o Acompanhamento e a Avaliação da execução do Plano Estadual de Qualificação Profissional - PEQ/MS, no Estado de Mato Grosso do Sul.

A equipe composta para a realização da avaliação, ao analisar a documentação emanada do Ministério do Trabalho - MTb, atual Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, deparou-se com o fato de desde as discussões preliminares (1995) para a configuração da Educação Profissional a ser implementada no País, as análises apontarem que “o melhor desempenho da força de trabalho diz respeito principalmente ao conhecimento mais amplo do processo produtivo, ao grau de abstração das novas tarefas, às relações de trabalho mais cooperativas e, portanto, ao *uso de habilidades intelectuais que são produtos da Educação Geral, ou seja, do conjunto de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que compõem os currículos do ensino básico regular, voltados para o desenvolvimento pleno*

das capacidades/potencialidades dos indivíduos. (Destaque nosso) Todavia, a necessidade de escolaridade básica completa para os trabalhadores não é consensual. (...), entretanto o conceito de produtividade sistêmica, que está presente na produção moderna, implica a visão e tratamento articulados das questões sociais e econômicas e de as-

Habilidades intelectuais são produtos da Educação Geral, ou seja, do conjunto de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

pectos de infra-estrutura, como pré-condição ao sucesso de um projeto de reestruturação produtiva” (SEFOR/MTb, 1995a: 7).

Na continuidade dos debates criticou-se “a *concepção de educação tecnológica* que permeia no MEC, na qual a discussão sobre as novas tecnologias e seus impactos sobre a qualificação profissional se restringe apenas aos cursos técnicos de nível médio e aos cursos superiores da área tecnológica, notadamente as engenharias. Nesta concepção, a Educação Tecnológica é apenas um novo formato do ensino técnico tradicional – na qual, a escola regular de Educação Geral, e mesmo as áreas de Ciências Humanas, Sociais, e Biológicas nas Universidades, estariam fora do universo de abrangência ou de preocupações da “Educação Tecnológica” (Idem).

Propôs-se, então, que “usando a expressão ‘*Educação Profissional*’, encontramos uma conceituação e propostas de ação mais adequadas para o que se denomina *Educação Tecnológica*. Centrada em uma série de propósitos entre os quais se destaca a maior oferta de oportunidades de qualificação e requalificação dos trabalhadores, o documento da SEFOR/MTb busca ‘recolocar a questão da Educação Pro-

fissional na pauta da construção de um novo modelo de desenvolvimento e da própria modernização das relações capital-trabalho’. *Dando prioridade ao ‘saber aprender’*. O documento dá destaque ao novo perfil ocupacional básico e à necessidade de um maior investimento, por parte das empresas, na educação de seus empregados, em oportuni-

dades educativas que contemplem tanto a formação específica, profissional, quanto a educação geral. Considerando fundamental a integração das diferentes estratégi-

as de qualificação da força de trabalho, o documento aponta para a necessidade do estabelecimento de parcerias entre os vários atores sociais: Governo, Empresa, Trabalhadores, Educadores, numa tarefa que implica o ‘*repensar da Educação Geral e profissional, no plano conceitual, pedagógico e de gestão*’ (SEFOR/MTb, 1995a:20).

Com esta base, consideramos como um dos aspectos fundamentais para as atividades avaliativas o conhecimento do mercado de trabalho e sua dinâmica no Estado de Mato Grosso do Sul. Principalmente, quanto à sua capacidade de indicar e absorver a demanda atual e futura, para que os trabalhadores egressos das ações de qualificação e requalificação tivessem, conforme preconizava o PLANFOR, a sua *empregabilidade* facilitada. Para tanto, a composição tripartite da Comissão Estadual de Trabalho, aparecia como ideal e em condições de suprir tal necessidade. Mesmo sem a presença de “especialistas”, a Comissão agrega representantes das esferas do Governo Estadual, dos empregadores e dos trabalhadores, elementos que deveriam explicitar e zelar pelos diversos interesses envolvidos na conformação do Mercado de Trabalho.

Analisando as ações desenvolvidas nos PEQs e seus resultados, que preten-

diam atender aos aspectos políticos e operacionais próprios do Plano Nacional de Qualificação Profissional – PLANFOR, verificamos que, dentre as várias dificuldades reveladas, a ausência de entendimento consensual sobre o que é a educação é patente. O pressuposto da *educação, como atividade que abrange e influencia todos os aspectos do homem*, não estava plenamente considerado. Isto, apesar de tratar-se de uma das concepções bastante popularizada, principalmente na educação de adultos. Tanto não está assim entendida, que as ações educativas não priorizam os interesses dos trabalhadores, ainda que estes sejam os destinatários das ações e reconheça-se que sofrem as consequências de um déficit educacional que lhes impede de se apropriarem “do conjunto de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que compõem os currículos do ensino básico regular, voltados para o desenvolvimento pleno das capacidades/potencialidades dos indivíduos”. Esta situação continuou a apresentar-se mesmo sendo eles representados pelos Sindicatos e constituírem a meta das entidades que encaminham propostas para a composição dos PEQs.

Tal constatação torna-se mais surpreendente pelo fato da própria concepção e estrutura do PLANFOR propor que sejam estes os objetivos a enfatizar, pois dispõe, nos seus enunciados, a preparação do homem para a nova demanda do mercado de trabalho, pela qual o trabalhador deve ser capaz de responder às exigências de readaptação e reorganização de suas capacidades físico-intelectuais para atender às necessidades da produção e que tais capacidades estão na dependência de processos de pensamento.

Para contemplar este aspecto, o MTE destaca a necessidade de as ações

de educação profissional desenvolvidas no âmbito dos Planos Estaduais de Qualificação, que concretizam os aspectos da qualificação profissional apregoada no âmbito da Política Nacional de Emprego e Renda, terem como uma das Diretrizes fundamentais o “Avanço Conceitual”. Esta diretriz é explicitada com sendo o aspecto que diz respeito “ao conhecimento da dinâmica de reestruturação produtiva no País e seus impactos sobre o trabalho e a qualificação; à nova natureza do trabalho, que começa a perder sua feição fragmentada e isolada em postos restritos, para tornar-se coletivo, multifuncional e polivalente; a um novo conceito de qualificação que deixa de ser entendida como estoque de conhecimentos e habilidades, para configurar-se como competência sujeita a aprendizado contínuo; às novas bases de integração entre Educação Básica e Profissional, complementares e mutuamente reforçadoras e, por último, às novas tarefas da Educação Profissional, em matéria de requalificação e formação contínua de trabalhadores e desempregados, superando a visão anteriormente predominante, de treinamento em sentido res-

O pressuposto da educação, como atividade que abrange e influencia todos os aspectos do homem, não estava plenamente considerado.

trito” (SEFOR/MTb, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999).

As constantes e crescentes análises sobre a nova organização do sistema produtivo, determinadas pelos ditames da reorganização do capital no sistema capitalista mundial globalizado, já vinham preconizando estas características como as necessárias ao trabalhador desde a década de 80, tanto em publicações especializadas como nas de

circulação entre o público em geral. Esta popularização da necessidade do trabalhador polivalente pareceu-nos que permitiria aos integrantes das instâncias de concepção e operacionalização do PEQ/MS imprimir às atividades os aspectos necessários à promoção das características agora enfatizadas, apesar de serem conhecidas desde o século passado, principalmente pelos trabalhos de filósofos, educadores, sociólogos e outros estudiosos das áreas de economia, psicologia, medicina e engenharia.

Porém, contraditoriamente, o próprio Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR orienta que, para tais pretensões se concretizarem, as ações de educação profissional e ou qualificação do trabalhador devem ser organizadas contemplando a instalação e desenvolvimento de *Habilidades Básicas, Habilidades Específicas e Habilidades de Gestão*. Daí que seus planejadores e executores vêm entendendo esta recomendação como uma simples forma de organização e distribuição dos conteúdos em cada ação e, assim, cada uma das Habilidades tornaram-se um recurso didático-pedagógico, no qual as Habilidades transformaram-se na reunião de determinados conteúdos, em um determinado espaço de tempo, dentro de cada “curso”.

Habilidades tornaram-se um recurso didático-pedagógico.

A orientação do PLANFOR para que as ações educativas fossem oferecidas por diversas entidades, desde que comprovassem condições para as suas execuções, foi outra característica que considerávamos como capaz de permitir a consecução dos objetivos de formação técnica permeada por uma ampla abordagem dos aspectos psicossociais, ne-

cessários à promoção da reflexão e da crítica, incentivadoras da apreensão dos determinantes da construção e reorganização das funções físicas e intelectuais de qualquer ser humano, mas que são agora mais solicitadas quando se requer que o trabalhador deve estar apto a readaptar-se, rapidamente, a cargos e funções dentro da produção.

Tudo tão óbvio e banalizado pela mídia, que tais discussões e suas conclusões, acreditávamos, estariam já incorporadas às pautas dos sindicatos dos trabalhadores, às agendas dos empregadores e aos planos e projetos dos governos e, portanto, seriam aspectos já sistematizados pelas entidades de educação profissional e presentes nos programas dos educadores. Não era! E ainda hoje não se encontra consolidada a conceituação e diretividade para as ações de educação profissional.

A avaliação, como atividade que se desenvolve através da análise dos planos e da execução das atividades educativas, vem revelando, reiteradamente que, apesar de todos os propósitos e relações apontadas, a ênfase das ações educativas continua a ser na criação de *Habilidades Específicas* – entendida como capacidade de dominar instrumentos e processos técnicos primários, para o “fazer”. Os aspectos ge-

neradores do desenvolvimento do pensamento capaz de apreender a realidade, analisá-la, criticá-la e reorganizar os comportamentos – que seriam o “novo da edu-

cação profissional” - foram subsumidos na alfabetização, no reforço escolar e na informação sobre a legislação, sendo que estas atividades deveriam gerar as funções e processos de pensamento que caracterizassem a instalação de “Habilidades Básicas”.

Esta opção não tem permitido a superação do treinamento ou da educa-

ção tecnológica, cuja condenação gerou a forma atual de proposição da Educação Profissional no PLANFOR, mantendo a conseqüente ausência da crítica do fazer para que, do como e quando fazer e do porquê não fazer sempre do mesmo jeito e durante todo o tempo.

Os trabalhadores, sejam os que estão no mercado, os desempregados ou os que buscam a profissionalização para o primeiro emprego

vêm sendo, efetivamente, treinados para realizarem operações que resultem em determinados produtos. Não se tem indagado, nem zelado para que estas aprendizagens sejam ministradas e aprendidas como forma de interferência na estrutura sócio-política e econômica e, nem, na estrutura psico-física de cada indivíduo. Desta forma, vem se conformando - no sentido de formar de alguma maneira já sabida e portanto intencional - formas de agir, pensar e mediar a relação com o mundo pouco produtivas e incompatíveis com o desejável.

A partir destas considerações, propomo-nos a retomar preocupações, já tantas vezes declaradas¹, que: a educação profissional não é apenas a relação de ensino-aprendizagem que instala “Habilidades” físicas para manusear instrumentos com eficiência e ordenamento que garanta, ao final do processo, um determinado produto almejado.

Tal análise restringir-se-á aos aspectos relativos às funções psíquicas individuais que poderiam e deveriam ser gestadas e desenvolvidas na ação que vincula o trabalho, a educação e a consciência. Para tanto embasamo-nos em alguns dos conhecimentos oferecidos pela teoria psicológica Histórico-

Cultural, tanto naqueles que permitem uma análise da constituição dos processos interpúnicos e as suas transformações em capacidades intrapsíquicas individuais através de mediações como a educação, bem como os limites apontados para tanto, devido ao sistema só-

Podemos afirmar que o trabalho é a atividade principal do homem.

cio-econômico. Temos o intuito de demonstrar que o que parece ser um equívoco quando se propõe as *Habilidades* como fundamento para a educação profissional, na verdade, é uma nova roupagem para a antiga proposição liberal de atribuição de responsabilidades e culpabilização dos indivíduos/trabalhadores pelos resultados (quase sempre negativos) alcançados na aprendizagem e no mercado de trabalho. E, ainda, que o desconhecimento, por parte dos planejadores e executores, do conteúdo científico do conceito de “Habilidades”, também, concorre para que as ações de educação profissional, realizadas sob as orientações do PLANFOR, não estejam possibilitando a promoção de novos processos e capacidades nos sujeitos “profissionalmente educados”.

Podemos afirmar que o trabalho é a atividade principal do homem. Calcados nesta constatação, deduz-se que é a partir dessa ação transformadora que os homens se inserem no meio físico e social, tornando-se potência da sua organização e transformação. A partir desses pressupostos, nos exercitaremos aqui, como pode ser feito em qualquer lugar, até mesmo nos cursos de qualificação e requalificação profissional, tentando reconstruir em que condições e

¹ O presente artigo está baseado nas palestras proferidas, pela autora, nos Seminários Estaduais e no de Avaliação, realizados durante o ano de 1996.

com quais meios os homens garantiram a manutenção de suas vidas, as suas reproduções individuais e como espécie, ao longo da sua filogênese, para, então, analisarmos como estes processos deveriam ser objeto da ação educativa que interfere deliberadamente no desenvolvimento de cada indivíduo. Este exercício visa apreender os aspectos nos quais as ações de educação profissional poderiam contribuir para que os processos de pensamento dos trabalhadores ampliassem a abrangência das suas consciências, proporcionasse-lhes

As ações de educação profissional poderiam contribuir para que os processos de pensamento dos trabalhadores ampliassem a abrangência das suas consciências.

condições de aprendizagens reais e alteração nas suas capacidades cognitivas. Entendemos que só assim se efetivaria alterações em seus comportamentos e práticas laborais: como necessidade intrínseca ao próprio sujeito, e não como mera adaptação à processos de produção que visam atender ao mercado.

A Espécie que Trabalha

O enfoque filogenético da constituição do psiquismo humano aponta que, desde as primeiras formas de vida animal – definidas nos *protozoários* – passou-se a reagir às influências bióticas que integram o processo imediato do metabolismo e, também, às influências neutras, não-bióticas, se estas denunciavam o surgimento de fatores ambientais de importância vital. Tratava-se, ainda, de atividade meramente adaptativa dos organismos animais ao meio ambiente, mas que, ao longo do processo evolutivo que determinou o desenvolvimento e diferenciação das espécies, demandou modificações das capacidades instaladas e a construção de outras ainda não

existentes em determinados períodos evolutivos.

Até o estágio representado pelos protozoários, a relação do organismo animal com o meio dava-se por simbiose. Nos protozoários a atividade passa a ser orientada, mas, apenas, para *a busca* das condições que assegurem a sua manutenção e reprodução e, por isso, eles reagem a todas as mudanças do meio: - *movimentam-se com orientação e procuram por*.

Os movimentos orientados devem-se ao surgimento da *Sensibilidade*, enquanto uma capacidade de reagir também aos excitantes neutros, desde que eles indiquem o aparecimento de elementos fundamentais à sobrevivência. Esta instala-se

porque o comportamento de busca exige o racionamento da atividade, que requer e é requerido pela ampliação do metabolismo que sustenta a atividade. Nessas condições, as reações animais passam a depender de uma seleção das atividades necessárias para as relações entre o organismo e o meio, e esta seleção já promove formas individuais e variáveis de comportamentos. Só que estas desaparecem tão logo as condições em que são solicitados se modificam.

Tais comportamentos individuais surgem nesses organismos unicelulares por condicionamento que associa condições às quais eles normalmente não reagiam àquelas das quais dependiam. Por exemplo, quando dependem de temperatura constante no seu organismo, tornam-se sensíveis à luz se esta for associada ao calor, mas o comportamento condicionado desaparece, quando essa associação não se reapresenta.

A partir dessas características: seleção e alteração de movimentos a partir da modificação do próprio corpo, em função da demanda da economia do

organismos para a obtenção do atendimento das necessidades vitais no meio ambiente, sob a coordenação da sensibilidade; dá-se as condições que levam ao surgimento dos comportamentos denominados "*Habilidades*".

As características de uma *Habilidade* são:

- a capacidade de realizar respostas físicas necessárias à adaptação em novas condições;
- aumento da rapidez de movimentos do corpo;
- a capacidade de modificar a trajetória de movimentos;
- a possibilidade de realizar associações primárias.

Portanto, as *Habilidades* significam a possibilidade de sucesso nas atividades características desta etapa da evolução. Como se processam através de um Sistema Nervoso Reticular, que ainda não tem extremidade cerebral permanente que dirija o seu comportamento; permite que a excitação se difunda de maneira igual em todo o corpo do animal; provocando movimentos espasmódicos, pouco precisos, e que o lugar da aplicação da instigação exterior se torne seu ponto principal provisório; elas são bastante limitadas. Só nos celenterados mais evoluídos, como a estrela-do-mar, uma parte não diferenciada do corpo passa a ser dominante e assume a função de órgão mais ativo no movimento, que pode, agora, coordená-lo.

Já na transição para a vida em terra, a atividade animal torna-se relacionada com várias complicações para a manutenção da sobrevivência; principalmente, a localização da comida sólida pronta que se encontra distribuída em um meio heterogêneo e exige formas complexas de orientação para obtê-la. Isso gerou a necessidade da evolu-

ção dos órgãos de recepção de estímulos e de movimentos, bem como a formação de aparelhos centralizados de processamento da informação e regulação dos movimentos. Tais necessidades foram supridas com a constituição do Sistema Nervoso em Cadeia ou Ganglionar que aparece, pela primeira vez, nos vermes e adquire seu desenvolvimento máximo nos invertebrados superiores, principalmente nos insetos.

A característica principal dessa organização bio-fisiológica é o fato de receptores químicos e táteis localizados nas extremidades dos corpos desses animais perceberem as mudanças térmicas, químicas, de umidade e de luz que ocorrem no meio exterior. Os sinais dessas mudanças passam por filamentos e chegam ao núcleo frontal ou gânglio, onde se concentram em um gânglio frontal que se constitui em "centro" de organização de informações e comportamentos que surge pela primeira vez na história do desenvolvimento fisiológico dos animais nessa fase da evolução. Neste centro ganglionar os sinais são codificados, e os "programas" de comportamento que surgem em forma de impul-

Sob a coordenação da sensibilidade; dá-se as condições que levam ao surgimento dos comportamentos denominados "Habilidades".

soz motores se difundem pela cadeia de gânglios correspondente a um segmento particular do corpo do verme – os impulsos provocam movimentos cuja direção é programada e regulada pelo gânglio frontal.

Neste nível de evolução, onde as atividades são coordenadas por um organismo único do Sistema Nervoso Ganglionar, tal como se apresenta nos vermes, já é possível adquirir, não apenas novas formas de comportamento,

como, também, conservar as “*Habilidades*” adquiridas; porque daqui em diante os animais desenvolvem uma forma primitiva de memória. Experimentos² demonstraram que estas *habilidades* podem ser transmitidas através de processos bioquímicos que servem de base à memória elementar, tal como os que se processam por modificação do ácido ribonucléico. Os resultados experimentais explicitaram, também, que desde essa fase da evolução é possível a aquisição de uma “*Habilidade*” estável e que todas as células do corpo do animal parecem participar da sua conservação.

A evolução posterior do comportamento está relacionada com o surgimento de aparelhos complexos e diferenciados de recepção de estímulos que permitem assimilar informações altamente especializadas do meio exterior. Relaciona-se, também, com o desenvolvimento de programas que permitem ao animal adaptar-se às condições complexas, mas, agora, permanentes e estáveis do meio. Estas características surgem a partir dos insetos e instalam-se em programas congênitos de comportamentos, desenvolvidos em anos de evolução e adaptação das espécies e transmitidos hereditariamente.

As "Habilidades" perderam definitivamente qualquer preponderância na ação humana.

Estes comportamentos já são considerados racionais – portanto diferem-se e substituem as *Habilidades* – pois estão calcados em programas congênitos que dispensam a aprendizagem individual e vinculam-se diretamente com a estrutura dos corpos. São os Comportamentos Instintivos!

Entretanto, a aparente racionalidade dos instintos baseia-se em mecanismos elementares: são gerados por estímulos primários, que colocam em ação os ciclos congênitos dos atos de adaptação. Por isso os comportamentos instintivos são racionais apenas em condições rigorosamente padronizadas, de acordo com as quais esses programas se formaram no processo de evolução. Havendo alteração nessas condições, os programas congênitos deixam de ser racionais.

Na espécie humana todos esses processos foram superados pela racionalidade intelectual, que se constituiu a partir do surgimento do córtex cerebral, que tem a função de coordenar, através de um sistema nervoso centralizado, as atividades realizadas biologicamente. Com essa base material fisiológica os humanos puderam construir funções psíquicas superiores, gestadas na ação grupal socializada e ordenada pelo trabalho socialmente organizado.

As *Habilidades* perderam definitivamente qualquer preponderância na ação humana, porque esta é planejada e executada, primeiramente sob a forma ideativa, no pensamento, e, só posteriormente, é realizada no meio ambiente. Não é mais dependente dos resultados dos movimentos no meio ambiente.

Atualmente, as ciências humanas e sociais incorporam a esta vertente de explicação do desenvolvimento das capacidades psíquicas pela relação dos organismos animais com o meio ambiente, uma outra proposição que desenvolve a análise dos aspectos bio-psíquicos específicos da espécie humana. Esta parte do pressuposto que a elaboração e

utilização de instrumentos na atividade de trabalho social gerou a organização dos homens em grupamentos sociais e constituiu as características especificamente humanas.

Esta hipótese embasa-se no fato do organismo biológico da espécie humana ser, desde a sua origem, um dos mais frágeis dentre os elementos naturais. Esta constatação evidencia-se por sermos uma das poucas espécies que nasce sem estar com a sua estrutura biofisiológica completamente formada e que, portanto, depende da ação com outros seres humanos que mediam as relações com o meio ambiente, para desenvolvê-la e finalizá-la. É que a interação do organismo humano com o meio não nos é naturalmente favorável, tanto que o recém nascido humano exige os cuidados de outros membros da espécie para a sua sobrevivência, caso contrário não resiste à ação do ambiente, não tem condições de suprir as suas próprias necessidades e morre. Ou seja, simplesmente pelo fato de ainda estarmos vivos, somos levados a deduzir que dependemos do trabalho de outros homens.

Nestas condições, indaga-se como o homem, desde a sua origem, garantiu a sua própria vida e a da sua prole com tanta eficiência que permitiu que nos tornássemos uma espécie preponderante na natureza? Temos várias explicações; mas a mais simples é a dedução que nossos ancestrais agiram de forma intencional sobre a natureza e a modificaram para construir as condições favoráveis às suas manutenções e reproduções.

Estas três condições: intencionalidade, ação e construção, que caracterizam o trabalho como atividade intelectual ou material para planejar e executar algo, são ainda hoje condições de

sobrevivência. Só que, originalmente, tiveram que ser elaboradas pela própria espécie até constituírem-se no que denominamos de capacidades intelectuais e físicas. Foi como capacidades que estas características foram incorpora-

Intencionalidade, ação e construção, que caracterizam o trabalho como atividade intelectual ou material.

das e transmitidas durante o processo de desenvolvimento da espécie. A cada etapa do seu desenvolvimento, a interação dos membros da espécie entre si e com as demais condições do meio exigiu que as capacidades se concretizassem em formas diferenciadas de instrumentos que permitissem o enfrentamento das condições adversas à sobrevivência.

Simplificadamente, a reconstituição histórica destes processos pode ser apresentada mais ou menos assim: os hominídeos, inicialmente apoiados nos programas congênitos de comportamentos adaptativos – os instintos, usaram os materiais disponíveis na natureza como prolongamento de seus corpos para transformarem os aspectos do meio ambiente que lhes eram desfavoráveis. Ou seja, perseguiram fins determinados. Quando agrupados, utilizaram sons para comunicarem-se e indicarem quais seriam os fins a serem perseguidos, quais os instrumentos e estratégias eram necessários para tal e como se daria a construção e utilização dos instrumentos. No decorrer do desenvolvimento, estes instrumentos de comunicação e ação foram aperfeiçoados até a construção dos instrumentos técnicos e psíquicos atuais, tal como a linguagem, o pensamento racional e a tecnologia contemporânea.

Especificamente, em relação às características psíquicas humanas, este

desenvolvimento e suas condições foram sintetizados por Leontiev na afirmação que, “no decurso da história da sociedade humana, os homens percorrem um caminho considerável no desenvolvimento das suas faculdades psíquicas. Alguns milênios de história social fizeram mais neste domínio do que as centenas de milhões de anos de evolução biológica dos animais” (1978, p. 236).

São os processos próprios dos grupos sociais que determinam as necessidades e criam as capacidades físicas e intelectuais.

Entende-se, então, que é histórica a relação de imbricamento entre a ação, a confecção e a utilização de instrumentos materiais e psíquicos, tal como a linguagem, que promoveu o desenvolvimento do pensamento e o domínio do homem sobre o meio ambiente, através de atividades. Ou seja, as características humanas devem-se ao trabalho.

Após a formação biológica definitiva do tipo de homem contemporâneo e a passagem da sociedade humana do estágio pré-histórico ao estágio do desenvolvimento sócio-histórico, as relações sociais, assim como as inter e as intrapsicológicas passam a depender inteiramente de um processo determinado e coordenado por leis sociais objetivas. Portanto, o desenvolvimento psíquico dos homens deixa de desdobrar-se diretamente da ação. A partir de então, os progressos no desenvolvimento das aptidões psíquicas dos homens passam a fixarem-se e a transmitirem-se de geração em geração sob uma forma material exterior: a cultura.

Mas é somente com a diferenciação social dos homens, seja em classes ou qualquer outra forma de diferenciação dos grupos humanos em um sistema social, historicamente determinada pelas relações em que se encontram

relativamente aos meios de produção, que se promove a diversificação entre o domínio dos instrumentos físicos e psicológicos, bem como a conseqüente distinção das suas capacidades de ação sobre o meio físico e social. Ou seja, a divisão social do trabalho levou a que a atividade intelectual e a atividade material coubessem a pessoas diferentes. Essas situações díspares nas condições de agir e pensar determinam também a disparidade das consciências individuais acerca do mundo e de si mesmo.

A outra condição que promoveu o encobrimento da relação de dependência entre o ato e o pensamento foi o fato das interações dos indivíduos com o mundo dos objetos humanos tornarem-se mediadas pelas suas relações com os outros homens, ou seja, estarem inseridas no processo de comunicação através da linguagem.

Portanto, torna-se necessário que se entenda que as *Habilidades* são capacidades primárias que promovem as condições de sobrevivência dos animais em estágios primitivos de evolução das espécies e depois são superadas pelo desenvolvimento de capacidades mais adequadas às novas necessidades que se apresentam, tal como ocorre quando os homens superam os estágios naturais da evolução e criam o estágio social. Neste, são os processos próprios dos grupos sociais que determinam as necessidades e criam as capacidades físicas e intelectuais e, dentre estes processos sociais, a educação e o trabalho destacam-se como determinantes da constituição e desenvolvimento das capacidades e processos psíquicos.

Trabalho

A produção de qualquer serviço ou bem é trabalho! E, como tal, é ação do

homem sobre a natureza, modificada ou não, para a confecção de produtos que de forma direta ou indireta vão proporcionar-lhe as condições para a manutenção e reprodução da vida. É esta particularidade do trabalho: - garantir a vida - que está na base da maioria das teorias e análises dedicadas a esta ação eminentemente humana. Isto porque só o homem pode trabalhar, ou seja interferir no que é natural para torná-lo favorável à sua própria manutenção e sobrevivência.

As várias mediações que se estabelecem neste processo podem ou não serem apreendidas pelos trabalhadores, mas o objetivo final - a necessidade do seu produto para continuarem vivos - é fato perceptível a todos, mesmo quando este produto passa a apresentar-se sob a forma de salário.

O processo que transforma o trabalho de forma de atividade em forma de ser - ou de objetividade - pode ser estudado sob aspectos e relações diversas. Um desses é a abordagem sob o ângulo do próprio conteúdo da atividade de trabalho e sua relação com os indivíduos produtores, abstraindo todos os outros aspectos e determinações. Nessa condição, podemos apreender a concretização das ações e operações humanas nos produtos elaborados, porque as suas atividades objetivam-se nos produtos, as suas forças e faculdades intelectuais, assim como, a cultura material e intelectual da humanidade, manifestam-se como processos que exprimem, sob a forma exterior e objetiva do que foi produzido, as capacidades proporcionadas pelo desenvolvimento das aptidões do gênero humano.

Tal possibilidade deve-se ao fato de que, diferentemente da atividade animal, a atividade humana não se limita aos atos que manifestam as capa-

cidade adquiridas no processo de desenvolvimento filogenético, natural da espécie. Como afirma Leontiev, “estas aquisições no homem, são propostas nos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia. Para as realizar no seu próprio desenvolvimento ontogênico, o homem tem que apropriar-se delas; só na sequência deste processo - sempre ativo - é que o indivíduo fica apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. O que só é possível porque estas propriedades e aptidões adquiriram uma forma material objetiva” (1978: 165).

É que as forças e as capacidades físicas de execução apenas realizam sob a forma prática as qualidades especiais da atividade humana que permitem o trabalho, realizam aquilo que constitui o seu conteúdo psicológico. Isto porque o desenvolvimento, a formação das funções e processos psíquicos próprios do homem, enquanto ser social, constituíram-se sob uma forma absolutamente original: - sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição - de interiorização dos processos e conteúdos desenvolvidos na e pelas relações sociais e preservados sob a forma de cultura; diferentemente dos demais animais que dispõem, somente, das capaci-

A atividade humana não se limita aos atos que manifestam as capacidades adquiridas no processo de desenvolvimento filogenético, natural da espécie.

dades desenvolvidas na relação direta com o ambiente, acumuladas apenas quando promovem alterações na estrutura biológica e transmitidas unicamente pela hereditariedade. Esta especificidade é consequência de os progressos realizados no desenvolvimento das funções e capacidades psíquicas acumularem-

se gradativamente, à medida em que são transmitidos de geração em geração, através de mediadores independentes do organismo bio-fisiológico. O que quer dizer que estas aquisições se fixaram pela sua institucionalização em cultura. Como são produtos coletivos, só podem ser fixados como representações sociais e transmitidos pela educação, nesta condições é que puderam embasar o desenvolvimento progressivo, cada vez mais rápido, da espécie e da sociedade.

Portanto, há que se concordar que “esta forma nova de acumulação e de transmissão da experiência filogenética (ou mais exatamente, histórica) deve o seu aparecimento ao fato da atividade característica dos homens ser uma atividade produtiva, criadora. Tal é sobretudo a atividade humana fundamental: o trabalho. Este, ao realizar-se no processo de produção (sob as suas duas formas - material e intelectual), cristaliza-se no seu produto. O que, da parte do sujeito, se manifesta sob a forma de movimento, aparece no produto sob a forma de propriedade em repouso, sob a forma de ser objetiva ou de materialidade” (Idem, p. 236)

Sabemos que a atividade ideativa, interior, é profundamente original e

sas relações submetem a vida dos homens e nela criam contradições internas. Como as suas vidas não se explicitam total e autenticamente nestas relações, os sentidos engendrados pelas suas atividades não demonstram as significações sociais que promovem essas relações estranhas ao cotidiano da vida. É esta a causa da imperfeição e da inadequação da consciência e da conscientização. É, também, da educação.

Educação

A maioria dos estudos sobre a relação entre educação e sociedade, desde o trabalho sobre os “Aparelhos ideológicos do estado” de Althusser (1971), enfatizam que a educação molda os indivíduos, conforme as necessidades do setor econômico da sociedade capitalista. De acordo com essa perspectiva, a educação produz os indivíduos apropriados para a sociedade capitalista ao conformar as suas subjetividades (traços de personalidade, atitudes, inclinações ideológicas, etc.); e fornecer um tipo parcial e adequado de conhecimentos. É a distribuição diferencial desses elementos entre as diferentes classes sociais que contribui para a divisão e a reprodução social.

Como alerta Lerena (1991:202), desde “a concepção marxiana não há a possibilidade da formação humana ser reduzida à formação da consciência

através da ações especificamente educativo-culturais. A transformação das consciências não ocorre numa faixa separada da luta pela transformação das circunstâncias, antes forma parte da transformação da realidade concebida como realidade consciente, expressão consciente do ser. O educativo e o cultural não passam na frente nem paralelamente à luta material. A resistência crítica e cultural só pode ser a

A educação produz os indivíduos apropriados para a sociedade capitalista ao conformar as suas subjetividades.

qualitativamente particular, porém não deixa de ser uma verdadeira atividade. O trabalho intelectual é um trabalho - se bem que a sua forma seja peculiar. É o entendimento de tais processos que permite aos indivíduos relaborarem suas condições de inserção no meio sócio-produtivo.

Entretanto, nas sociedades de classes, a ideologia dominante reflete e reforça as relações sociais existentes e velam os processos que produzem. Es-

manifestação consciente dessa luta material. Nessa unidade da práxis crítico-prática se dá a educação das circunstâncias e do ser humano”.

A educação pode superar tanto a antinomia indivíduo-sociedade, quanto suas conseqüências em termos de trabalho e educação, pois, estas “dão lugar ao idealismo individualista rousseauniano (a educação como tarefa de liberação individual e auto-descobrimen- to) e ao idealismo coletivista comtiano (a educação como tarefa de des- personalização e adaptação social). Este desdobramento descansa, ontologi- camente, em uma lógica substancialista e, socialmente, em um contexto que, na verdade, separa o pensamento do fazer, a teoria da prática, o cérebro e a mão, o estudo e o trabalho, o ensino e a produ- ção. Dentro de uma sociedade que sepa- ra a organização do trabalho produtivo e a organização do processo de forma- ção ou educação, esta última constitui uma manifestação da estrutura do po- der. (...) Efetivamente, ao mesmo tempo em que denuncia a lógica substancialista aristotélica, que separa objeto e sujeito, e que atribui a este a operação passiva do conhecer desvinculado do fazer, de- nuncia a reificação das relações soci- ais, em virtude da qual o produtor se vê a si mesmo como produto passivo, como pura impotência. Esta situação corresponde, no plano do conhecimento, a essa cisão entre pensar e fazer, teoria e prática. No campo da educação, aque- las cisões correspondem à separação entre estudo e trabalho, ensino e produ- ção” (Leontiev, 1978:130-1).

Nessas condições, as análises clás- sicas sobre as implicações da educa- ção e do trabalho para a constituição da consciência humana individual apontavam como principais implica- ções:

a) Que a educação formal promo- via condições psico-cognitivas que preparavam os sujeitos para o tra- balho de planejamento e gestão da produção – caracterizando o cha- mado Trabalho Intelectual.

Assiste-se a uma revalorização dos conhecimentos psicológicos que permitem enfatizar o indivíduo “produtivo”.

b) A ausência da educação formal restringia o desenvolvimento psico- cognitivo, preparando os sujeitos para o trabalho predominantemen- te físico – caracterizando o chama- do Trabalho Físico.

Em ambas as condições, os determinantes e as conseqüências eram imputadas a fenômenos macro-sociais, tais como: o ordenamento político e so- cial imposto pelo sistema capitalista de produção; sustentado pela geração da mais valia para a constituição e ampli- ação do capital. Assim, a possibilidade de mudança nos objetivos e resultados da educação e nos demais processos institucionais sociais era vislumbrada como resultado da luta de classe, repre- sentada pelo embate entre os represen- tantes dos interesses do capital e os dos trabalhadores.

A partir dos anos 90, no Brasil estas análises perdem a preponderân- cia e são substituídas, no discurso polí- tico e acadêmico, pela perspectiva da globalização econômica, do reordenamento político em novos parâmetros – denominados genericamen- te como características da sociedade pós- moderna.

Neste novo paradigma assiste-se a uma revalorização dos conhecimentos psicológicos que permitem enfatizar o indivíduo “produtivo”, porém esta vem se mostrando anacrônica por apoiar-se em teorias já criticadas, como é o caso

das concepções que entendem a ação humana como resultado de Habilidades.

Numa análise histórica desta trajetória pode-se destacar que os conhecimentos sobre as condições da gênese e do desenvolvimento das condições e das características específicas do psiquismo humano e suas implicações nas especificidades da atividade do homem sobre a natureza estão sistematizados

Processos complexos eram enfocados como a formação de simples "Habilidades", não conseguiu mostrar os mecanismos psicológicos destas.

pelas ciências biológica, humanas e sociais há muito tempo; tanto que em fins do século XIX o psicólogo norte-americano Edward Lee Thorndike retomou os estudos do comportamento dos animais, aplicando métodos experimentais para observar como eles adquiriam novas Habilidades em situações de laboratório. Essas pesquisas serviram de base a uma nova corrente na Psicologia, denominada, pelo psicólogo J. B. Watson, de Behaviorismo ou Ciência do Comportamento.

Esta ciência que, segundo Watson, deveria substituir a Psicologia, partia da tese que a consciência não passa de um conceito subjetivo, inacessível à pesquisa objetiva. Por isso propôs que se considerasse como objeto da pesquisa científica apenas o comportamento externo, comportamento esse que – segundo os behavioristas – são resultados das inclinações ou necessidades biológicas dos animais e dos reflexos condicionados a eles sobrepostos. Assim surgiu uma nova corrente na ciência, que abandonava todo o estudo do mundo subjetivo humano e limitava-se à descrição das formas exteriores de comportamentos. Nas suas leis, as atividades eram tratadas como um sistema de *Habilidades Mecanicamente Constituídos*, inteira-

mente suscetíveis de análises naturalistas.

Tal tentativa de substituir a Psicologia pelo estudo do comportamento exterior e das leis da aquisição de *Habilidades Complexas* foi reflexo da luta por um Psicologia científica objetiva e da necessidade social de conhecer e controlar o comportamento humano, principalmente, para adaptá-lo às novas necessidades do trabalho industrial, que então se estruturava. Para tanto, o meio encontrado foi aplicar os conhecimentos produzidos por estes estudos, principal-

mente os princípios e técnicas sobre o condicionamento do comportamento à educação, principalmente à educação formal, que tem a capacidade de atingir rápida e uniformemente uma vasta parcela da população.

Entretanto, esta explicação reducionista dos comportamentos oferecida pelos behavioristas, na qual processos complexos eram enfocados como a formação de simples *Habilidades*, não conseguiu mostrar os mecanismos psicológicos destas e substituiu sua pesquisa por uma descrição exterior e uma interpretação mecanicista desses fenômenos. Por outro lado, as formas complexas da atividade psíquica do homem, que se manifestam na atividade consciente dos modos e procedimentos superiores de comportamentos especificamente humanos, tais como a memorização arbitrária, a atenção seletiva e o pensamento lógico foram, de modo geral, mantidas à margem do campo das suas pesquisas e das suas aplicações.

Conseqüentemente, iniciou-se o abandono dos princípios behavioristas para a pesquisa e explicação dos processos psíquicos. Mesmo na educação, onde essa orientação serviu de apoio a toda a proposta de ensino tecnicista, sentiu-se a necessidade de ultrapassar

as lacunas das descrições mecânicas e simplificadas das *habilidades* elementares e passar-se à uma análise científica das formas mais complexas da atividade psicológica humana.

Os limites do Behaviorismo e das suas aplicações na educação e na organização do trabalho estabelecem-se porque o mundo real, imediato, do homem, que determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Não é mais o mundo natural, mas, também, não é apreendido pelos indivíduos como o mundo de objetos sociais e de objetos construídos pelas capacidades formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica: como tal, o mundo apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver.

A possibilidade de apreensão e de resolução dos problemas da realidade é facilitada pelos atos de educação que transmite a cultura e, assim, leva os indivíduos a se apropriarem e reconstruírem as ações realizadas ao longo da história. Para que esta possibilidade se realize é necessário, porém, que o processo educativo promova a percepção e o entendimento de que foram as circunstâncias socioculturais que levaram ao isolamento do trabalho intelectual da atividade material e que esta dicotomia reflete-se na consciência humana não mais como uma das formas surgidas historicamente do processo único da vida real do homem, mas como a manifestação de uma condição particular, onde o mundo da consciência é oposto ao mundo real, da matéria e da extensão.

Em função desse processo psicossocial, “esta concepção idealista errada, que opõe espírito e matéria, desempenhou e desempenha ainda na psicologia e na educação um papel fatal. A oposição falaciosa entre espírito e ma-

téria levou a que se representasse o pensamento e toda a atividade interior em geral, não como uma das formas, historicamente surgidas, de realização da vida humana, real (que constitui, apenas, em certas condições históricas precisas, o conteúdo essencial da vida de uma parte das pessoas), mas como uma atividade particular, como um tipo de processos particulares, fundamentalmente opostos aos da atividade exterior prática e totalmente independente desta última” (Leontiev, 1978:117-8).

A transformação do processo educativo, incorporando a crítica à realidade, a partir da análise das atividades desenvolvidas socialmente e de seus condicionantes, pode reorganizar as consciências e promover um nova relação dos sujeitos com o meio social.

Ao apresentarmos as análises anteriores, não desconsideramos o fato da psicologia, assim como as demais ciências humanas e sociais virem construindo explicações que ajudam a justificar as condições sociais e que a educação tem se incumbido de divulgar. Conceitos como os de inteligência “natural”, “concreta” e “abstrata” são exemplos de contribuições para a justificativa da realidade sócio-econômica, onde uns decidem e, portanto, concebem, pensam, criam, etc. e outros executam. Daí de-

Educação que transmite a cultura e, assim, leva os indivíduos a se apropriarem e reconstruírem as ações realizadas ao longo da história.

duz-se que estes últimos devem adquirir habilidades manuais e aprender a submeterem-se às normas; tal como encontra-se em uma educação que divide os indivíduos entre os que desempenharão um trabalho manual ou de execução e os que desenvolverão um trabalho intelectual ou de concepção. A idéia de formação integral busca superar esta

dicotomia e combinar trabalho com o estudo, a teoria com a prática.

Entender que a educação é ensino e aprendizagem, e, como qualquer trabalho, está submetido às condições gerais da produção; que demandam, inclusive, tempo necessário à sua realização – evita que o seu objeto seja percebido como específico do domínio das idéias e passe a ser considerado como condição para dominar-se a realidade. Assim entendida, a educação adquire um valor real que se opõe ao valor imaginário. Só a conscientização – enquanto processo que torna explícito uma dada situação e suas relações – de que é a divisão social do trabalho que cria as condições que levam o homem a representar como coisas absolutamente diferente os processos de atividade exterior e os processos de atividade interior, pode evitar que se reproduza como natural a contradição social estabelecida entre esses dois processos.

Quanto mais o trabalho e a atividade intelectual se separam do trabalho e da atividade física, material, menos o homem é capaz de reconhecer, nos primeiros, a marca dos segundos e perceber a gênese comum das estruturas e leis psicológicas das duas atividades. Considerando-se especificamente os processos psicológicos, mas sem esquecer

mento pleno de todos os sujeitos. Uma vez que esta configuração social beneficia o desenvolvimento daqueles que estão inseridos em condições favoráveis, proporcionadas pelo acesso aos produtos mais desenvolvidos da cultura, a ausência das características bio-psíquicas mais avançadas em alguns membros dos grupos sociais passa a ser interpretada como deficiência “natural” do indivíduo.

Quando se desconsidera que a formação das atividades interiores depende das atividades exteriores, e vice-versa, o desenvolvimento das funções intelectuais é apresentado como um processo autônomo. Consequentemente, nega-se o fato de que os processos interiores teóricos se constituem como parte integrante da atividade exterior que, só posteriormente, destacam-se dessa e transformam-se num tipo específico de atividade. O tratamento diferenciado desses dois aspectos do mesmo processo, subdividido a atividade em física e intelectual, promove desenvolvimentos diferentes, nos quais gestam-se e desenvolvem-se as funções que preponderam em cada aspecto da atividade, acarretando maiores facilidades para o aspecto priorizado.

A análise psicológica já mostrou que a atividade teórica possui a mesma

estrutura que a atividade prática e que é esta comunidade de estruturas que permite aos seus diferentes elementos passarem de uma forma de ação para a outra.

Tanto que, a atividade interior inclui sempre ações e operações exteriores, ao passo que a atividade exterior inclui ações e operações interiores de pensamento. Leontiev (1978, p:119) já alertava que “o que há de comum entre a atividade exterior e a atividade interior teórica não se limita unicamente à sua comunidade de estrutura. É psicológica-

A educação é ensino e aprendizagem, e, como qualquer trabalho, está submetido às condições gerais da produção.

os determinantes sociais, pode-se compreender que uma das conseqüências da ausência do entendimento de que é uma condição artificial, gerada pela forma de produção material, que leva a que apenas alguns homens tenham condições de pleno desenvolvimento das funções intelectuais, é não se zelar pelas condições que favoreçam o desenvolvi-

mente essencial que elas religuem, se bem que de maneira diferente, o homem ao seu meio circundante, e que por este fato, se reflita na consciência humana. Portanto, que uma e outra formas de atividade sejam mediatizadas pelo reflexo psíquico da realidade; que sejam ambas processos dotados de sentido e formadores de sentido. Os seus pontos comuns testemunham a unidade da vida humana”.

É muito importante pôr em evidência a comunidade de estrutura entre atividade intelectual e prática, porque são as relações dessas estruturas que proporcionam os conteúdos para os indivíduos refletirem sobre a realidade. Particularmente, isso permite compreender que pode ser possível chegar-se a uma união equilibrada destas duas formas de atividade que a história isolou. Só um processo educativo que promova a constituição e desenvolvimento das funções intelectivas poderá favorecer o desvelamento da dicotomia e incentivar processos de reflexão que orientem uma prática voltada para a reaproximação da atividade física e intelectual. Ainda que o trabalho social dificulte esse processo por sua divisão de funções.

O princípio dialético da contradição intrínseca de todos os fenômenos sócio-humanos nos fornece a via pela qual a educação pode avançar no sentido de oferecer condições para que a análise da realidade supere a sua representação dicotomizada. Um dos meios para tal apresenta-se no fato da primeira transformação da consciência, engendrada pelo desenvolvimento da divisão social do trabalho, ter consistido no isolamento da atividade intelectual teórica. Porém isso acarretou uma transformação na estrutura funcional da consciência, que possibilitou ao homem tornar consciente os encadeamentos

interiores da sua atividade e, assim, lhe foi possível atingir o pleno desenvolvimento do processo de pensamento. É que esses encadeamentos adquiriram relativa autonomia da ação prática e tornaram-se orientados, governáveis e moti-

O princípio dialético da contradição intrínseca de todos os fenômenos sócio-humanos nos fornece a via pela qual a educação pode avançar.

vados conscientemente, o que quer dizer que eles se realizam num tipo de atividade precisa. Nessa, o psiquismo humano manifestar-se-à subjetivamente como pensamento, como atividade intelectual em geral, como lugar ou sujeito dos processos interiores psíquicos.

Mas pode-se, também, considerar este processo do ponto de vista do conteúdo da própria atividade do sujeito, abstraído dos seus outros aspectos. A dita transformação da atividade humana no seu produto surge então como um processo de concretização nos produtos da atividade dos homens, das suas particularidades psíquicas e da história da cultura material e espiritual - como um processo que, sob a sua forma exterior, material, traduz as aquisições do desenvolvimento das capacidades do gênero humano.

Entretanto a importância real da apreensão dos vários aspectos engendrados pela separação do trabalho físico do intelectual, surge quando se analisa, não apenas do ponto de vista da objetivação das capacidades humanas, mas do ponto de vista das suas assimilações, das suas apropriações pelos indivíduos, porque é fato que “quando nasce, o indivíduo não encontra o “nada” de Heidegger, mas um mundo objetivo, transformado pela atividade de gerações. Todavia este mundo de objetos, encarnando as faculdades humanas que se formaram no processo de desenvolvi-

mento da prática sócio-histórica, não é percebido imediatamente como tal pelo indivíduo. Para que na natureza do mundo circundante, este aspecto humano dos objetos, surja ao indivíduo ele tem que exercer uma atividade efetiva em relação a eles, uma atividade adequada (se bem que não idêntica, evidentemente) à que eles cristalizaram

como elemento da construção do desenvolvimento sustentado e da modernização das relações capital-trabalho. Cujos objetivos seriam:

1. Aumentar a oferta de oportunidades de qualificação e requalificação dos trabalhadores;
2. Dar prioridade ao saber aprender;

3. Contemplar tanto a formação profissional específica, quanto à educação em geral.

Para tanto propõem que para atingir os objetivos da Educação Profis-

O novo ordenamento do trabalho, que desloca para o Trabalhador - individualmente - as responsabilidades de educar-se e trabalhar.

em si. Isto aplica-se igualmente aos fenômenos objetivos ideais, criados pelo homem - à língua, aos conceitos e às idéias, às criações da música e das artes plásticas.” (Idem, p. 237-8). A acumulação dessas construções humanas, ao longo das gerações constituiu a cultura e a sua transmissão vai caracterizar o processo social da Educação.

Um Caso de Educação: A Profissional

Algumas análises da reestruturação produtiva, desconsideram a permanência do sistema capitalista e seus condicionantes e enfatizam “o novo ordenamento do trabalho”, que desloca para o Trabalhador – individualmente - as responsabilidades de educar-se e trabalhar de forma a contemplar as etapas de planejamento, gestão e execução. Tanto que apesar das “demandas do mercado”, o PLANFOR se apresenta como Instrumento da Política Pública de Trabalho e Geração de Renda – diferentemente dos anos anteriores em que se apresentava como elemento de um Sistema Público de *Emprego* e de Geração de Renda.

Observa-se a partir desse quadro que se entende a Educação Profissional

sional, conforme o novo conceito, é necessário que se alcance: o conhecimento da dinâmica de reestruturação produtiva no País e seus impactos sobre o trabalho e a qualificação; o conhecimento da nova natureza do trabalho, que começa a perder o aspecto fragmentado e isolado em postos restritos para tornar-se coletivo, multifuncional e polivalente; que a Qualificação deixe de ser entendida como estoque de conhecimentos e habilidades para configurar-se como Competência Sujeita ao Aprendizado Contínuo; as novas bases de integração entre Educação Básica e Educação Profissional, complementares e mutuamente reforçadoras, e que se assumam como as novas tarefas: a qualificação, a requalificação e a formação contínua de trabalhadores e desempregados, superando a visão anteriormente predominante de treinamento em sentido restrito.

Para tanto propuseram que as ações de Educação Profissional devem, necessariamente, contemplar, - em função do Mercado de Trabalho e do Perfil da População a ser Atendida - o desenvolvimento integrado de:

- a) Habilidades Básicas – Entendidas e perseguidas como *competências e conhecimentos gerais*, essenciais para o mercado de trabalho e

para a construção da cidadania. Tais como: comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, *raciocínio*, saúde, e segurança no trabalho, preservação ambiental, direitos humanos, informações e orientações profissionais e *outros eventuais requisitos para as demais habilidades*;

b) Habilidades Específicas – Entendidas e perseguidas como *competências e conhecimentos* relativos a *processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, materiais, equipamentos e outros conteúdos específicos das ocupações*;

c) Habilidades de Gestão – Entendidas e perseguidas como *competências e conhecimentos* relativos a atividades de Gestão, Autogestão, melhoria da qualidade e da produtividade de micro e pequenos estabelecimentos, do trabalho autônomo ou do próprio trabalhador individual, *no processo produtivo*.

- Promover o desenvolvimento didático-metodológico, envolvendo currículos, programas e recursos instrucionais (livros, vídeos, softwares) adequados a processos de qualificação e requalificação profissional que levem em conta as peculiaridades e condições das diferentes CLIENTELAS (*trabalhadores inseridos em processos de modernização, desempregados, jovens de baixa escolaridade, excluídos*) das diversas regiões do País;

- Fomentar o desenvolvimento de metodologias e sistemas que dêem suporte ao atendimento integrado ao trabalhador, em matéria de orientação e análise ocupacional, informação sobre o mercado de trabalho;

Entretanto, as análises têm demonstrado que estas construções não são possíveis, principalmente, quando se parte do conceito de “Habilidades” – as quais, ao longo do desenvolvimento da ciência denominam: - aprendizagens baseadas no sistema nervoso ganglionar, próprio dos animais inferiores como os vermes, e que se caracterizam pela lentidão nas suas aquisição por ensaio e erro e na rapidez das suas perdas, por dependerem de um memória primitiva.

Sob essa ótica só se pode buscar que, tal como nos animais portadores de Habilidades, que na escala evolutiva compreende dos vermes aos insetos, se dê a formação de novos modelos de comportamentos individualmente adquiridos. E que quando sob a influência de novos estímulos do meio, principalmente estímulos agressivos às suas sobrevivências, desenvolvam novas “Habilidades” para evitar estas ameaças. Assim como se observou que, em ambientes experimentais de laboratórios, esses animais puderam ser “Ensinados” e desenvolveram novas Habilidades. Mas seus processos de aprendizagens são descritos como portadores das seguintes características: são processos de mudança de comportamentos extremamente lentos: após uma longa pausa na utilização da “Habilidade”, a ‘reaprendizagem’ começa a processar-se duas ve-

Levantamos a indagação se é esse o quadro que representaria a relação entre trabalhador desempregado e o atendimento de suas necessidades “naturais” de sobrevivência.

zes mais rápido e qualquer alteração mínima no meio ou no estímulo anula a “aprendizagem anterior”.

A partir destas constatações levantamos a indagação se é esse o quadro que representaria a relação entre trabalhador desempregado e o atendimento de suas necessidades “naturais” de

sobrevivência e que, portanto, garantiriam os seus sucessos no meio, após a “implantação de novas Habilidades” nas ações de qualificação profissional.

Conclusão

Estas proposições trazem à memória as análises de Skinner (1994, p. 382-383), tão caras à educação tecnicista, quando comentava que “o comportamento resultante do controle educacional” indica que “quando os reforços educacionais tornam-se contingentes às propriedades topográficas ou intensivas do comportamento, chama-se o resultado de Habilidade. A diferenciação (...) é característica do treino (...). Os reforços educacionais que finalmente tomam o controle são as conseqüências especiais do comportamento habilidoso. (...) A habilidade técnica no manejo de ferramentas e máquinas leva primeiro à aprovação do instrutor e depois a produção bem-sucedida de objetos que são reforçadores”.

A partir deste conceito ‘operacional’ Skinner propôs que o ‘saber’ pode ser derivado das habilidades mas é sempre diferente destas: “Algumas vezes usamos o termo (saber) para representar simplesmente a probabilidade do comportamento hábil. (...) Usualmente, entretanto, o saber se refere a uma re-

bais ou não-verbais. (...) Em outros tipos de saber, particularmente na ciência, uma grande parte dos estímulos discriminativos podem não ser verbais, e o repertório é principalmente útil ao permitir a um indivíduo agir eficientemente com respeito à natureza. Não precisamos encarar esses repertórios como “sinais” de saber, mas antes como o próprio saber. Este habilita o indivíduo a reagir com sucesso ao mundo ao redor, exatamente porque é o comportamento com o qual faz isso. (...) Uma instituição educacional com frequência instrui diretamente o estudante neste sentido, mas usualmente funciona estabelecendo um repertório verbal complexo que mais tarde o estudante usa e que pode ser denominado auto-instrução. (...) Se fizermos com que o saber inclua não apenas o repertório como tal, mas todos os efeitos que o repertório possa ter sobre outro comportamento, então a aquisição do saber na educação é obviamente muito mais do que aprendizagem mecânica. (...) A instituição educacional não pode se contentar meramente com o estabelecimento de repertórios padrões de respostas certas, mas deve estabelecer também um repertório com o qual o estudante pode chegar, por assim dizer, à resposta certa sob novas circunstâncias e na ausência de representantes da agência”.

(1994, p. 383-386)

Percebe-se, então, que mesmo quando as habilidades são propostas como ‘formas’ de aprendizagem por condicionamento a sua relação com o

‘saber’ demanda ações diferenciadas para os dois aspectos.

Portanto, propomos que as ações educativas dos Planos e Projetos de Qualificação Profissional abandonem o conceito e as exigências de oferecimento e integração das Habilidades Básicas, Específicas e de Gestão. Que esta-

lação controladora entre o comportamento e estímulos discriminativos. A resposta pode ser hábil, mas preocupamo-nos primariamente com o fato de ser ou não emitida na ocasião apropriada. (...) A maioria do saber adquirido na educação é verbal. Os estímulos que constituem a ocasião apropriada podem ser ver-

Skinner propôs que o "saber" pode ser derivado das habilidades mas é sempre diferente destas.

beleça-se um processo que promova a educação orientada para o entendimento que a consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; pois é apropriando-se da realidade que o homem pode refletir sobre as significações, os conhecimentos e as representações elaboradas socialmente.

Esta possibilidade pode se concretizar pela ênfase na educação do “Homem” e não apenas na qualificação profissional do “Trabalhador”. Porque trabalhar é condição posta para todos os homens e não apenas para aqueles que respondem às “demandas do mercado”. Principalmente porque, no processo de educação integral, juntamente, com uma língua desenvolvida e tecnicizada, os sujeitos adquirirão as condições necessárias para controlarem e dominarem as significações sócio-políticas dos conceitos técnicos. Só assim eles poderão apropriar-se do sistema de idéias e de opiniões que elas exprimem. Psicologicamente, é impossível assimilá-las de outro modo. A apropriação do sistema das significações lingüísticas é ao mesmo tempo a apropriação de um conteúdo ideológico muito

mais geral, isto é, o domínio das significações construídas nos conceitos, como elaboração da prática social.

A condição acima proposta permitirá que as atividades teóricas confrontem-se com as atividades práticas e promovam nos indivíduos um novo entendimento, fruto de suas análises, das maneiras como eles se relacionam com a realidade. Por este fato, as concepções do mundo e dos homens em suas consciências, determinarão novos sentidos e significados para a realidade. Isto permitiria a mudança de comportamento perante os determinantes sócio-culturais.

Podemos transformar os PEQs em um dos meios para promover em cada sujeito uma consciência mais integrada e mais apta a permitir-lhes que insiram-se em diferentes grupos sociais não só como elementos passivos, portadores de força e habilidade física para manipular instrumentos de trabalho, mas, sim, em verdadeiros homens detentores da cultura que nos torna ativos, participantes e transformadores dessa sociedade em algo mais digno do nome de produto da construção humana.

BIBLIOGRAFIA

1. GRAMSCI, Antônio, Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989.
2. LANE, Sílvia T. Maurer, A Linguagem e as Representações Sociais. São Paulo: Mimeog, 1991.
3. LEÃO, Inara Barbosa, Processo de Consciência - Influência na Viabilização do Assentamento Fundiário Retirada da Laguna. Campo Grande: Mimeog, 1989.
4. ———, Os Professores Universitários: A Emoção e o Pensamento em um Trabalho Intelectual Institucionalizado. São Paulo: Tese de Doutorado em Psicologia Social - PUC/SÃO PAULO. 1999.
5. LERENA, Carlos. Trabalho e Formação em Marx. in: SILVA, Tomaz Tadeu. Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
6. LEONTIEV, Alexis, O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Horizontes Ltda., 1978.
7. LURIA, Alexander Romanovich, Desenvolvimento Cognitivo: seus Fundamentos Culturais e Sociais. São Paulo: Ícone, 1990.
8. VYGOTSKI, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N., Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.
9. WALLON, Henri, Do Ato ao Pensamento. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

DOCUMENTOS

- 1 - *Questões críticas da educação brasileira* - consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade. SEFOR/MTb; 1995a.
- 2 - *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília; SEFOR/MTb; 1995b.
- 3 - *Plano Nacional de Educação Profissional: trabalho e empregabilidade*. Brasília; SEFOR/MTb; 1996a.
- 4 - *Plano Nacional de Educação Profissional: trabalho e empregabilidade: Termos de referência dos Programas de Educação Profissional - FAT/CODEFAT/SEFOR/MTb*, 1996b.
- 5 - *Sistema Público de Emprego & Educação Profissional: implementação de uma política integrada*. Brasília; SEFOR/MTb; 1996c.
- 6 - *Planos Plurianuais de Qualificação - 1996/98 - Execução dos programas e Projetos*. SEFOR/MTb; 1996.
- 7 - *Planos Plurianuais de Qualificação - 1996/98 - Acompanhamento e Avaliação - 1996/98 - Termo de Referência*. SEFOR/MTb; 1996.
- 8 - Plano de Qualificação e Requalificação Profissional do Estado de Mato Grosso do Sul - 1996; SECJC/MS.
- 9 - *Plano Estadual de Qualificação Profissional - 96/98 - Relatório Conclusivo - 1996 - Situação do Plano desde o início até 26/01/97*.
- 10 - *Plano Estadual de Qualificação Profissional - 96/98 - Relatório de Acompanhamento n.º 01 e 02 - Situação do Plano desde o início até 30/12/96* - SECJC.
- 11 - *Projeto de Avaliação na Política Nacional de Educação Profissional (PLANFOR-SEFOR/MTb)* Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho.