



# *interMeio*

NÚMERO 14  
ISSN 1413-0963

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL

REVISTA DO MESTRADO  
EM EDUCAÇÃO

"CERAMISTA TERENA"

Carla de Cápua

50 x 70 cm - óleo s/ tela  
2000 - Col. Marly Damus



"REFLEXOS DE BARCELONA"

Carla de Cápua

50 x 64,5 cm - pastel seco s/ papel  
1997 - Col. Particular

As obras de CARLA DE CÁPUA revelam o pulsar da natureza com as mesmas luzes captadas pelo olhar. O desenho figurativo, que a artista explora com pastel seco sobre papel ou óleo sobre tela, é rico em detalhes e expõe (às vezes amplia) aspectos do mundo e/ou dos objetos que não são notados pelo espectador comum.

*Com esses  
elementos...*



# interMeio

REVISTA DO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL*

ISSN 1413-0963

|                                            |                  |     |      |        |      |
|--------------------------------------------|------------------|-----|------|--------|------|
| Intermeio: revista do Mestrado em Educação | Campo Grande, MS | v.7 | n.14 | p.1-64 | 2001 |
|--------------------------------------------|------------------|-----|------|--------|------|



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

*Manoel Catarino Paes - Perú*  
Reitor

*Mauro Polizer*  
Vice-reitor

*Antônio Carlos do Nascimento Osório*  
Coordenador do Curso de Mestrado em Educação

*Jesus Eurico Miranda Regina*  
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

*interMeio*

REVISTA DO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Caixa Postal 649 - Fone (67)387.3311 - Ramal 2311  
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

Câmara Editorial  
*Ana Lúcia Farah Valente*  
*Ana Maria Gomes*  
*Elcia Esnarriaga de Arruda* (presidente)  
*Sandino Hoff*

Conselho Científico  
*José Luiz Sanfelice* - UNICAMP  
*Mirian J. Warde* - PUC/SP  
*Antônio Penhalves Rocha* - USP  
*Márcia Terenzi Vicentini* - UFPR  
*Gilberto Luiz Alves* - UFMS

*A revisão lingüística e ortográfica é de  
responsabilidade dos autores*

*Os Abstracts são de responsabilidade  
do Prof. Dr. David V-E Tauro.*

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica  
Produção Gráfica, Impressão e Acabamento



Portão 14 - Estádio Morenã  
Campus da UFMS - Campo Grande - MS  
Fone: (67) 387-1004  
e-mail: editora@editora.ufms.br

Tiragem: 1.000 exemplares

Os artigos devem ser encaminhados para:  
Profª Drª Elcia Esnarriaga de Arruda  
Mestrado de Educação - UFMS - Cidade Universitária  
Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 - Campo Grande - MS  
Fone: (67) 787-3311 (R.2309) 787-4127  
e-mail: flarruda@uol.com.br

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
COORDENADORIA DE BIBLIOTECA CENTRAL/UFMS

Intermeio : revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul. - v. 1, n. 1 (1995)- . Campo Grande, MS : A  
Universidade, 1995- .  
v. : il. ; 27 cm.

Semestral  
ISSN 1413-0963

1. Ensino superior - Periódicos. I. Universidade Federal de Mato  
Grosso do Sul.

CDD (20) - 378.005

## Sumário

- 4 Uma Perspectiva Humanística na Formação do Professor de Ciências  
*Vitor Manoel Trindade*
- 10 O Papel da Matemática na Educação Infantil: Uma Visão Portuguesa  
*Maria André Trindade*
- 16 Concepção de Avaliação  
*Maria Nazaré Trindade*
- 22 Políticas e Desafios na Educação para os Trabalhadores Empregados e Desempregados  
*Antônio Carlos do Nascimento Osório*
- 42 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*

## Apresentação

A Linha de Pesquisa Educação e Formação Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/UFMS, caracteriza-se pelas diversas abordagens desenvolvidas das relações que se estabelecem entre os seus dois principais objetos de estudos.

Em decorrência delas desenvolvemos, principalmente, as preocupações com a formação de professores para os diversos níveis de ensino e os aspectos referentes a concepção e implementação dos Programas Políticos Oficiais de Qualificação e Formação dos Trabalhadores no Brasil.

Estas e outras ações relativas à temática têm constituído a base para as atividades inerentes ao Mestrado em Educação, mas têm permitido também, a interlocução com vários segmentos da sociedade e a intervenção em aspectos da concepção e práticas próprias destas ações, entendidas como fundamentos da constituição dos homens e promotoras da humanização do mundo.

O conjunto dos textos aqui reunidos pretendem expor parcialmente, os resultados dos esforços enviados por todos que compõem este programa, bem como de companheiros de preocupações, tais como os professores da Universidade de Évora, que através do convênio com o Instituto Luso-Brasileiro Educação e Ciências, desenvolveram trabalhos conjuntos com este Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado.

*Profa. Dra. Inara Barbosa Leão*  
Coordenadora da Linha de Pesquisa  
Educação e Formação Profissional



O presente estudo analisa a experiência de formação de professores de ciências acumulada na Universidade de Évora, Portugal. A partir da crítica aos três modelos desenvolvidos nas últimas décadas, aponta para a necessidade de convergência dos conteúdos e práticas que subsidiem um exercício voltado para a perspectiva humanística.

Palavras-Chave: Formação de Professor,  
Ensino de Ciências e Práticas Pedagógicas

*This study analysis the experience in the formation of science teachers accumulated in the University of Évora in Portugal, based on the critique of the three models developed over the last decades.*

*It points out the necessity of the convergence of contents and practices that subsidize and oriented towards a humanisitic prespective.*

*Keywords: Teacher Training, Science Teaching, Pedagogical Practice*

# Uma Perspectiva Humanística na Formação do Professor de Ciências

Vítor Manoel  
Trindade

Professor Doutor do  
Departamento de Pedagogia  
e Educação da Universidade  
de Évora, Portugal.

## 1 - Introdução

O ensino das Ciências é muitas vezes confundido com a transmissão de conhecimentos científicos, relegando para plano secundário questões tão importantes como a natureza e os processos da ciência, as relações entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade e o desenvolvimento das atitudes científicas (Orion, 1998; Trindade, 1996; Cachapuz, 1995). Por isso mesmo, a formação de professores de Ciências encontra, ainda hoje, uma forte oposição daqueles para quem “ensinar ciências” é ainda e sobretudo, “saber ciências”. Daí que, muitas vezes, o ensino das ciências esteja repleto de tecnologias<sup>1</sup>, confundindo-se, a nosso ver infelizmente, a parafernália tecnológica com a inovação.

Talvez por tudo isto, muitos tendem em ignorar que as ciências são um ramo das Humanidades e que ao não as encararem assim, atraíam o que de mais profundo está na sua natureza,

A formação de professores de ciências que executamos na Universidade de Évora procura, entre outras coisas, fornecer aos futuros professores essa perspectiva humanista.

<sup>1</sup> Utilizamos o termo *tecnologias* no seu significado mais amplo.

## 2 - A formação dos professores de ciências nos anos 90

Temos assistido, nos últimos anos desta década, à substituição do paradigma empirista - que enformava o modo de pensar a ciência desde os primórdios deste século - pelo paradigma racionalista (Marques, Praia e Trindade, 1996; Santos, 1991), o que tem trazido mudanças assinaláveis sobre o modo de pensar o ensino das ciências. Já hoje, contudo, o mesmo começa a sofrer contestação, começando a lutar com a corrente do chamado realismo crítico, onde as emoções jogam um papel ainda não totalmente conhecido, na construção do conhecimento científico. Naturalmente que tudo isto terá conseqüências sobre o modo de pensar o ensino.

Falar de ensino passa, inevitavelmente, pela formação dos seus agentes - os professores - e dos modos como tem sido pensada e executada essa mesma formação. De uma maneira geral, a literatura da especialidade aponta para três grandes categorias nos sistemas de formação de professores, de acordo com a relevância colocada no tipo de conhecimentos que a corporizam: a *Clássica*, também referida como *teórica ou tradicional*, a *prática* e a *mista*. Na primeira - a clássica - a formação de professores realizasse através da ênfase no domínio científico da especialidade, sendo os saberes profissionais acrescentados àquela formação (teórica) através de um estágio realizado numa escola onde o futuro professor toma contacto real, prático, com a profissão. Nesse estágio, que se diz *pedagógico* e se quer *profissionalizante*, o formando assume por inteiro a responsabilidade de algumas turmas, onde mostrará, entre outros aspectos, como é capaz de fazer a transposição do seu conhecimento sobre o conteúdo da disciplina, para o conhecimento escolar; isto é, o conhecimento que deverá ser aprendido pelos alunos.

Na segunda categoria - a prática - procura-se trazer para a instituição de formação os saberes profissionais dos

professores e transmitidos aos estudantes, futuros professores. A ênfase desloca-se agora do domínio de um amplo leque de conhecimentos científicos da(s) disciplina(s) - um dos saberes profissionais - para o domínio das metodologias, técnicas e práticas de ensino, essencialmente.

O estágio mantém um carácter semelhante ao descrito anteriormente, mas relevando a componente "prática de ensino" das restantes. Na terceira categoria - que designamos por mista - tenta-se misturar elementos das duas primeiras, de forma coesa, na tentativa de aproveitar o melhor de cada uma delas (na perspectiva de quem faz a selecção). Encontramos nesta categoria algumas das formas mais recentes da formação de professores, desde a conhecida "formação de professores reflexivos" até à "formação por competências".

O estágio assume, em geral, a forma de "práticas educativas" nas quais se englobam as actividades lectiva e extra-lectiva, procurando-se uma forte componente de animação pedagógica e de inovação educacional

Qualquer das categorias referidas anteriormente pode seguir vários modelos de formação, dos quais os mais vulgares e conhecidos são o *seqüencial*, o *bi-etápico* e o *integrado*. Resumidamente, poderemos caracterizar cada um daqueles modelos do seguinte modo:

No modelo *seqüencial* a formação académica e essencialmente teórica da(s) disciplina(s) da especialidade, segue-se a formação pedagógica, a qual inclui o estágio. Este é considerado como um período no qual o futuro professor toma contacto com a realidade onde irá, num futuro próximo, desenvolver a sua actividade profissional. É suposto que no final da licenciatura, o estudante tenha adquirido a maturidade e a autonomia que lhe permitirão continuar a aprender.

No modelo *bi-etápico*, a formação desenvolve-se em duas fases separadas. Na primeira, adquire-se a competência necessária na área ou disciplina(s) que

constituem os saberes que se irão (ou não) ensinar. Na segunda adquire-se a formação pedagógica considerada suficiente para se ser professor. A primeira etapa dá origem a um grau académico, a segunda, a um título profissional - professor de... .

No modelo *integrado*, a formação científica e pedagógica são adquiridas em simultâneo. A fundamentação teórica deste modelo exige que as duas formações se interpenetrem e que cada uma delas influencie a outra. A formação científica deverá desenvolver-se de acordo com os princípios pedagógicos que queremos que os estudantes adquiram e, mais tarde, transmitam no seu ensino e a formação pedagógica deverá ter como suporte os conteúdos científicos da sua parceira na formação. Contudo, a prática deste modelo, em Portugal, tem demonstrado a dificuldade em erigi-lo. Por muitas e variadas razões, o que se tem verificado até ao momento, é um modelo onde as duas componentes de formação andam a par desde o 1º Ano, mas quase sempre de costas voltas uma para a outra. Temos, assim, um modelo “integrado” - porque as disciplinas de ambas as componentes andam a par - mas que, na realidade, não passa de um modelo de “justaposição”.

O estágio tenta ter um carácter integrador, onde os estudantes apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos às suas práticas docentes. Desde a preparação à leccionação, da animação pedagógica, cultural e científica da escola, até à dinamização das relações escola-meio, o jovem estudante é chamado a realizar de tudo um pouco. Esta modalidade de estágio tem-se revelado extremamente pesada para os estagiários e de eficácia reduzida, pois os factores de

formação e de inovação que consigo transporta, acabam por ser consumidos pela voragem, “stressante”, das tarefas do quotidiano. Por outro lado, esse “tarefismo” acaba por lançar nos bra-

*Falar de ensino passa, inevitavelmente, pela formação dos seus agentes - os professores - e dos modos como tem sido pensada e executada essa mesma formação.*

ços da rotina instalada, os jovens professores, para os quais, com algumas excepções, o ano de estágio acaba por ser, “um ano para esquecer”.

Embora não existam trabalhos sistemáticos de avaliação das diferentes formas e modelos de formação de professores<sup>2</sup> os que existem revelam a insatisfação das instituições por eles responsáveis. Isto mesmo é corroborado por todos nós, os envolvidos na formação de professores, na medida em que todos nos queixamos que a mesma fica muito à quem do que desejávamos. Ninguém parece estar contente com a formação que as instituições fazem: nem os docentes, nem os alunos. As escolas nas quais os estudantes realizam os estágios, queixam-se de que os alunos transportam muita teoria, mas que têm imensa dificuldade em pô-la em prática. Mesmo descontando algum exagero, proveniente duma avaliação impressionista, a verdade é que cremos existirem os elementos que justificam a unanimidade dos juízos.

Actualmente tenta-se sair desta teia de paradoxos e insatisfação, repensando todo o sistema de formação de professores. De facto, é hoje aceita pelas universidades portuguesas que a formação deve preparar os estudantes para serem capazes de fornecer um ensino promotor das aprendizagens dos seus futuros alunos e do respectivo desen-

<sup>2</sup> O primeiro trabalho publicado pertence ao Min. da Educação - *Licenciaturas do Ramo Educacional e Licenciaturas em Ensino: um estudo de avaliação* (1986) Lisboa: MEC - GEP. Existem depois, pelo menos mais 2 trabalhos de avaliação na Univ. do Minho, citados por - PACHECO, J. (1994) - *Avaliação e Formação de Professores*. Braga: Universidade do Minho.

volvimento harmônico; isto é, respeitador das diferenças, mas promovendo, de forma equilibrada, as capacidades que cada aluno transporta consigo, quer sejam cognitivas, socio-afectivas ou motoras.

*Espera-se conduzir a que os professores atendam, no seu ensino, à contextualização dos conteúdos, quer em termos históricos, quer em termos do aluno.*

Assim sendo e de acordo com a máxima de que a tendência de cada um “é a de ensinar como é ensinado” - amplamente confirmada pela investigação<sup>5</sup> procura-se que os municípios de aprendizagem que queremos ver aplicados para os jovens alunos, sejam transpostos para os programas de formação de professores.

Recordemos, ainda que de modo breve, o caminho percorrido desde os anos 70 até agora, para nos podermos situar:

**Anos 70** - predominância das correntes: “o aluno como cientista” (learning by doing); a aprendizagem por descoberta” (APD) de que são exemplos os cursos de ciências da Nuffield Foundation; e a “aprendizagem por objectivos” (BSCS; ESCP e Project Physics).

**Anos 80** - declínio da perspectiva anterior e começo da influência da corrente construtivista; divulgação das aplicações ao processo de ensino aprendizagem do pensamento de autores como Piaget, Vygotsky, Ausubel, Brunner, Gowin e Novak.

**Anos 90** - explosão da abordagem construtivista, na sua corrente de cariz psicológico, primeiro, e depois na sua corrente de influência psico-social.

### *3 - Os conteúdos das ciências e o seu ensino*

Durante muito tempo, os conteúdos das ciências, mesmo nos programas de formação de professores, eram forneci-

dos como algo inquestionável, intrinsecamente valioso e neutro, do ponto de vista social e político. A principal característica a reter era o carácter dinâmico da ciência. Os princípios, leis e teorias que constituem o conteúdo da ciência surgiam aos olhos dos aprendizes como “verdades” sujeitas apenas ao evoluir da investigação científica. Ora, as correntes referi-

das anteriormente, tiveram como grande contributo o fazer reflectir sobre o modo como esses conteúdos deveriam ser transmitidos aos estudantes. Houve um renovado interesse pelas questões da História da Ciência e pela Epistemologia. A partir do início dos anos 80, quase todos os programas de Didáctica das Ciências, nas universidades públicas portuguesas, passaram a incorporar um capítulo, ou um módulo, sobre a História da Ciência e outro sobre a construção do conhecimento científico. Desde essa altura que os futuros professores de ciências começaram a ter, na sua formação, um campo onde puderam reflectir sobre as descobertas dos princípios, leis e teorias que constituem o esqueleto organizacional das áreas de conhecimento que estudam. Puderam verificar que os mesmos surgiram para dar resposta a problemas concretos de determinadas sociedades, numa dada época. São questões que se tomam relevantes num certo contexto, onde os factores políticos (no sentido estrito do termo) e culturais condicionam, de forma determinante, quer as questões de partida, quer os percursos percorridos<sup>4</sup>. As hipóteses de solução são também elas determinadas pelos contextos existentes e pela idiosincrasia do investigador.

A sensibilização a estes factos deverá, espera-se, conduzir a que os pro-

<sup>5</sup> De LANDSHEERE, G. (1970) *Introduction à la Recherche en Éducation*. Liège: Ed. G. Thone.

<sup>4</sup> Veja o caso da “medicina chinesa” e da “medicina ocidental” que partindo de questões semelhantes enveredaram por caminhos distintos

fessores atendam, no seu ensino, à contextualização dos conteúdos, quer em termos históricos, quer, principalmente, em termos do aluno. Que razões poderão levar um jovem a estudar a célula ou o granito ou ainda o princípio de Pascal?

#### 4 - A formação de professores de ciências como um exercício de Humanidades

Em Portugal, até meados dos anos 70 (ou mesmo depois...) vingava o preconceito de que “Letras são tretas”, sendo os seus mais acérrimos defensores aqueles que estudavam “Ciências”. Claro que do outro lado, do lado das “Letras”, também se “pensava” que os de “Ciências” eram um pouco menos que brutos, desprovidos de sensibilidade. As idéias de Snow<sup>5</sup> tinham tido muito pouca divulgação em Portugal e as suas conseqüências demoraram a espalhar-se na camada universitária portuguesa.

Na verdade, só depois de 1974, com a abertura verificada na sociedade portuguesa, se começou a discutir abertamente o falso antagonismo entre “Letras” e “Ciências” e, com isso, a permitir que cada um destes campos de conhecimento fosse impregnado pelo outro.

No campo da formação de professores, tal originou a adopção de um programa que incorporasse (ao menos, teoricamente) as questões da transferência das aprendizagens, no seu currículo. Na

área das Ciências de Educação, as disciplinas ligadas às Metodologias de Ensino das Ciências ou à Didáctica Específica, passaram a incorporar factos da História da Ciência, com referência explícita aos contextos em que ocorreram. O teorema de Pitágoras, o princípio de Arquimedes, o teorema de Thales, as leis de Mendel, a teoria da Tectónica Global, passaram a ser exemplos comuns para ilustrar o que atrás se disse.

Na análise horizontal dos programas que mais tarde irão ser alvo de trabalho didáctico por parte dos estudantes, passou-se a incluir um espaço para a problemática socio-cultural que originou determinados conhecimentos, objecto de ensino. Passou a discutir-se, com os estudantes, a importância de determinados conteúdos nos programas das disciplinas; as razões que justificavam a sua inclusão em detrimento de outros, por vezes mais actuais. A polémica entre as ideias de Lamarek e de Darwin passou a ser alvo de análise e discussão apaixonada. Discutiui-se o valor formativo dessas polémicas, para os jovens alunos e o papel da crença na construção do conhecimento,

De tudo isto que relatamos, tentámos sempre retirar o que de profundamente humano, no melhor e no pior, existe na evolução do conhecimento. Procurámos que os nossos estudantes discutissem a ciência e que levassem para as escolas essa discussão. E, principalmente, a mensagem de que a ciência é feita para o Homem e não o Homem para a ciência.

<sup>5</sup> SNOW, P. (1958) *As Duas Culturas*.

### BIBLIOGRAFIA

- CACHAPUZ, A. (1995) - *O ensino das ciências para a excelência da aprendizagem*, DIAS de CARVALHO, A. (Org.) Novas Metodologias em Educação, Porto: Porto Editora
- LEITE, A., MARQUES, PRAIA, SILVA & TRINDADE (1994) - *Tectónica Global e Trabalho Prático: contribuição para um sentido inovador do ensino Enseñanza de las Ciencias de la tierra*, v.2, nº2 e 3, pp. 354 - 360.
- ORION, N. (1998) - *Implementation of new teaching strategies in different learning environments within the science education* in FERNANDES, D. (Org.) (1998) *O Ensino Secundário em Debate 1998*, Lisboa: Min. da Educação – Depº do Ensino Secundário.
- SANTOS, M<sup>a</sup> E. (1991) *Mudança Conceptual na sala de aula*, Lisboa: Livros Horizonte
- TRINDADE, V. (1996) - *Estudo da Atitude Científica dos Professores: do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.



O ensaio tem como objetivo relatar, de forma genérica, a formação do educador na área de ensino de matemática para o nível inicial de escolaridade – Jardim de Infância, em Portugal, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46186/86, de 14 de Outubro de 1986, conforme os conteúdos curriculares estabelecidos. Verifica-se pelos registos desse estudo a tentativa de superação da rejeição por parte dos educadores em trabalhar a disciplina de matemática nessa fase de escolarização.

Palavras-chave: Formação de Educadores, Currículo, Jardim de Infância

*This essay aims at relating, in a generic form, the educator's formation in the area of teaching mathematics for the initial level of schooling –Kindergarten– in Portugal, based on the Basic Law of the Educational System, Law # 46186/86 [October 14, 1986], in accordance with the established curricular contents. The results of the study verify the attempt to surpass the rejection on the part of the educators to work with mathematics in this phase of education.*

*Keywords: Teacher Training, Curriculum, Kindergarten*

# O Papel da Matemática na Educação Infantil: Uma Visão Portuguesa

Maria André  
Trindade

Professora Doutora do  
Departamento de Pedagogia  
e Educação da Universidade  
de Évora, Portugal.

## Introdução

A nossa comunicação tem como objectivo dar-vos a conhecer, em termos genéricos, a forma como entendemos dever ser preparado, o educador no âmbito da propedêutica do ensino/aprendizagem da Matemática.

Trata-se do profissional encarregado do 1º segmento do Ensino Básico Português, considerado obrigatório e gratuito na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46186, de 14 de outubro), embora na prática não cubra mais de 40% do território nacional, o segmento no esquema organizativo do Sistema Educativo português.

Perante uma situação em que, à semelhança de outros países europeus, se verifica uma rejeição quase cega e irracional da disciplina de Matemática, consideramos ser este um período privilegiado na vida da criança para o estabelecimento de uma relação positiva de adesão e interesse pelos conhecimentos matemáticos, cuja validade e pertinência se virá a

fazer notar ao longo de todo o percurso acadêmico do estudante.

## *A Matemática no Jardim de Infância*

O desenvolvimento da pesquisa no campo da Psicologia Cognitiva tem trazido para o mundo da Educação um conjunto de informações fundamentais, para uma mais adequada organização e estruturação do processo de Ensino/Aprendizagem.

Sabemos que a Educação Infantil é suporte fundamental da que se lhe sucede, não só em nível dos conhecimentos, capacidades e competências, mas também no que respeita à formação pessoal e social do indivíduo. Dentro deste segmento do Sistema Educativo, as áreas normalmente priorizadas são a Matemática e a Língua Materna, pelas múltiplas e intrincadas operações que em nível do pensamento possibilitam e, consequentemente, pela estimulação que oferecem no que concerne às várias capacidades mentais,

Sendo a Matemática a nossa área de trabalho, é sobre ela que versará esta reflexão.

## *Alguns pressupostos psicológicos*

A formação de Educadores em nível do Ensino e Aprendizagem da Matemática organiza-se, em Portugal, em função dos seguintes factores.

1. Conceptualização e desenvolvimento do pensamento lógico-matemático;
2. Conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a desenvolver no âmbito do Ensino/Aprendizagem da Matemática no Jardim de Infância.

Vejamos os objectivos em função dos quais se estrutura a formação destes profissionais na Universidade de Évora.

### OBJECTIVOS - ENSINO DA MATEMÁTICA

1. Desenvolver o gosto pela Matemática, reconhecendo-a como linguagem organizadora do pensamento e como forma de comunicação entre humanos.

2. Conhecer conceitos e capacidades matemáticas básicas e a forma como as crianças os desenvolvem.<sup>1</sup>

3. Conhecer os aspectos sócio-afectivos e culturais ligados à Matemática e a forma como estes interagem com a (e na) aprendizagem.

4. Construir e explorar materiais que possam ser utilizados para trabalhar conceitos matemáticos em idade pré-escolar.

5. Identificar e analisar situações emergentes em que o raciocínio matemático e a linguagem matemática sejam potencializados pelo educador em situação de Jardim de Infância.

6. Favorecer a abordagem interdisciplinar, ligando o ensino da Matemática às outras componentes educativas presentes no Jardim de Infância.

7. Desenvolver uma atitude reflexiva tendo em vista a criação de hábitos de pesquisa, selecção, organização e tratamento de informação que permitam problematizar o ensino/aprendizagem da Matemática.

Quadra 1 - Objectivos da disciplina de Ensino da Matemática I e II do curso de Educadores de Infância

Verificamos que os objectivos números 1, 2, 3 e 5 têm como princípio organizador a relação entre o “pensamento matemático” e o desenvolvimento da criança, nos seus aspectos cognitivo, social, afectivo e cultural. Ou seja, pretende-se através deles, capacitar o futuro educador no sentido de, conhecendo por um lado, as potencialidades desta área do saber e por outro as capacidades das crianças, orientar a sua acção no sentido de rentabilizar ao máximo essa mais valia.

Um dos aspectos mais importantes na educação Matemática é que a criança compreenda os processos que usa e que os consiga utilizar de uma forma construtiva, em situações novas para ela. Assim, o principal papel do educador deve ser preparar a criança para pensar por si própria.

Os objectivos 4 e 6 relaciona-se já com outro aspecto da formação, direccionado para a acção do educador.

Pretende-se que este tenha a flexibilidade suficiente para adaptar a exploração dos conceitos matemáticos aos interesses e estádios de desenvolvimento da criança. Não podemos esquecer que os sujeitos da acção educativa se desenvolvem ao seu próprio ritmo e é particularmente importante que as tarefas que lhes são propostas sejam adequadas ao seu nível de desenvolvimento, de cada um.

Quanto ao objectivo número 7, ele reflecte a preocupação das instituições de formação relativamente à necessidade de capacitar os futuros profissionais da educação para uma práxis reflexiva considerada, desde a década de 80, como o principal factor de desenvolvimento da competência de qualquer profissional Schön, (1983)<sup>1</sup>.

Relativamente aos conteúdos privilegiados nos programas das disciplinas de Ensino da Matemática I e Ensino da Matemática II, salientamos que eles se encontram estreitamente associados aos objectivos atrás explorados,

Senão vejamos:

## *Conteúdos programáticos - Ensino da Matemática I*

### **1. A matemática no Curso de Educadores de Infância.**

1.1. O que é e para que serve a matemática.

1.2. A matemática como raciocínio, linguagem e instrumento de cultura.

### **2. Desenvolvimento do pensamento matemático: principais teorias explicativas:**

2.1. Perspectivas comportamentalistas - absorção

2.2. Perspectivas cognitivistas - construtivistas

2.2.1. Piaget e os neo-piagetianos

2.2.2. Vygotsky e Brunner

### **3. Aspectos do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático**

3.1. Abstracção: do concreto para o abstracto

3.2. A formação de conceitos: indução-dedução

3.3. Flexibilização do pensamento

3.4. A matemática informal como base para o desenvolvimento de conceitos matemáticos formais.

*Não podemos esquecer que os sujeitos da acção educativa se desenvolvem ao seu próprio ritmo e é particularmente importante que as tarefas que lhes são propostas sejam adequadas.*

### **4. Aspectos sociais e culturais do ensino/aprendizagem da matemática**

4.1. A matemática da escola versus a matemática da vida

4.2. Atitudes face à aprendizagem da matemática.

### **5. Estratégias de ensino da matemática em educação de infância**

5.1. O jogo: da exploração ao jogo com regras

5.2. A importância da interseção

5.3. A resolução de problemas

### **6. As quantidades**

6.1. A conservação das quantidades

6.2. Os conjuntos

6.2.1. Conceito

6.2.2. Formação de conjuntos

6.2.3. Relações entre elementos de um conjunto e entre conjuntos

6.2.4. Representação de conjuntos

6.2.5. A definição do número a partir dos conjuntos

6.3. Formas de comunicar quantidades

6.3.1. as colecções-testemunho

6.3.2. os números

<sup>1</sup> Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals Think in Action*. London: Maurice Temple Smith.

## 7. Aprendizagens numéricas

7.1. Da contagem-numeração à enumeração

7.2. Das colecções-testemunho de dedos à enumeração

7.3. Contextos potencializadores da compreensão do número em educação de infância.

O primeiro conteúdo preconiza uma reflexão que julgamos fulcral realizar com os futuros educadores no sentido de, não só levá-los a compreender a natureza epistemológica da Matemática,

*Tudo se orienta no sentido de capacitar o futuro educador tendo em vista a rentabilização das potencialidades dos conceitos matemáticos na promoção das capacidades da criança.*

mas também, procurar desenvolver neles o gosto por esta área do saber (ou pelo menos minimizar a aversão generalizada a esta disciplina).

Os conteúdos 2, 3 e 4 informam uma abordagem do desenvolvimento da criança, em particular no que diz respeito aos possíveis contributos da Matemática nesse desenvolvimento, relacionando-se de forma estreita com os objectivos 2 e 3.

Em relação aos conteúdos 5, 6 e 7, eles abordam aspectos relacionados principalmente com a prática do educador e sua fundamentação, encontrando-se intimamente ligados aos objectivos 4, 5 e 6.

Quanto ao objectivo número 7 ele encontra-se presente nas opções metodológicas que são recomendadas e desenvolvidas ao longo do curso.

## *Conteúdos programáticos - Ensino da Matemática II*

**1. A Matemática como linguagem: a escrita/língua matemática**

1.1. Comunicar através da Matemática: recolher, organizar e transmitir informação.

1.2. Formas de representação em matemática: os gráficos, diagramas, mapas, plantas, pistas ou percursos, colecções-testemunho, números, etc.

**2. Estratégias de ensino/aprendizagem**

2.1. O jogo- do jogo exploratório ao jogo com regras

2.2. Resolução de problemas

2.3. O conhecimento social - transmissão

2.4. A importância da interacção verbal

**3. O papel do adulto**

3.1. Organização do ambiente educativo

3.2. Da avaliação para a planificação

3.3. Abordagem interdisciplinar das aprendizagens

3.4. Integração de outros agentes educativos na descoberta da matemática, interacção jardim de infância/família

**4. As Quantidades**

4.1 A conservação das quantidades

4.2. Conjuntos

4.2.1. Conceito

4.2.2. Formação de conjuntos

4.2.3. Relações entre elementos de um conjunto e entre conjuntos

4.2.4. Representação de conjuntos

4.2.5. A definição do número a partir dos conjuntos

4.3. Grandezas e medidas

4.3.1. Comparar quantidades -volume, comprimento, capacidade, etc.

4.3.2. Unidades de medida espontâneas e padrão

4.4. Contextos potencializadores da exploração das quantidades no Jardim de Infância

4.4.1. Actividades e materiais estruturados

4.4.2. Experiências emergentes

**5 - O Cálculo**

5.1. Contagem e cálculo

5.2. O progresso para o cálculo.

5.3. A aprendizagem do cálculo através de colecções-testemunho organizadas,  
5.4. Contextos potencializadores do desenvolvimento do cálculo em Jardim de Infância

5.4.1. Actividades e materiais estruturados

5.4.2. Experiências emergentes

## 6. O espaço e a forma

6.1. Como a criança desenvolve o conceito de espaço.

6.2. As formas- da exploração à representação

6.4. Orientação espacial e direcção

6.5. Padrões

6.6. Contextos potencializadores da compreensão espacial em Jardim de Infância

6.5.1. Actividades e materiais estruturados

6.5.2. Experiências emergentes

## 7. O tempo

7.1. Como a criança desenvolve o conceito de tempo

7.2. A seqüência - cronologia

7.3. O ritmo

7.4. A duração - medidas de tempo

7.5. Contextos potencializadores da compreensão temporal em Jardim de Infância

7.5.1. Actividades e materiais estruturados

7.5.2. Experiências emergentes

O que foi referido com respeito aos conteúdos da disciplina de Ensino da Matemática I, aplica-se igualmente ao Ensino da Matemática II, com efeito, os conteúdos desta relacionam-se de uma forma estreita com os objectivos atrás

apresentados com uma única restrição ditada pela organização seqüencial destas duas disciplinas. Essa restrição situa-se ao nível da perspectiva com que se encaram os conteúdos da disciplinares. De facto, os conteúdos da disciplina de Ensino da Matemática I, anteriormente apresentados, encontram-se particularmente orientados para servir os objectivos programáticos relacionados com “o porquê da Matemática no Jardim de Infância”, ou seja, objectivos que se prendem com a explicitação das potencialidades do conhecimento matemático no desenvolvimento da criança. Por seu lado, na disciplina de Ensino da Matemática II tudo se orienta principalmente no sentido de capacitar o futuro educador para uma prática coerente tendo em vista a rentabilização das potencialidades dos conceitos matemáticos na promoção das capacidades da criança.

ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

|                        |                      |      |                    |              |
|------------------------|----------------------|------|--------------------|--------------|
| <b>Ensino Superior</b> | <b>Doutoramento</b>  |      | <b>Mestrado</b>    |              |
|                        | Licenciatura         | DESE | DESE               | Licenciatura |
|                        | <b>Bacharelado</b>   |      |                    |              |
|                        | Ensino Universitário |      | Ensino Politécnico |              |

|                          |         |                                                                            |        |
|--------------------------|---------|----------------------------------------------------------------------------|--------|
| <b>Ensino Secundário</b> | 12º ano | <b>Ensino Profissional<br/>Técnicos de Nível III<br/>da União Européia</b> | 3º ano |
|                          | 11º ano |                                                                            | 2º ano |
|                          | 10º ano |                                                                            | 1º ano |

|                           |                    |                                  |        |
|---------------------------|--------------------|----------------------------------|--------|
| <b>Ensino Básico</b>      | <b>Obrigatório</b> | <b>3º Ciclo de Ensino Básico</b> | 9º ano |
|                           |                    |                                  | 8º ano |
|                           |                    |                                  | 7º ano |
|                           |                    | <b>2º Ciclo de Ensino Básico</b> | 6º ano |
|                           |                    |                                  | 5º ano |
|                           |                    | <b>1º Ciclo de Ensino Básico</b> | 4º ano |
|                           | 3º ano             |                                  |        |
| 2º ano                    |                    |                                  |        |
| <b>Ensino Pré-Escolar</b> |                    |                                  | 1º ano |

## Bibliografia

PORTUGAL, Lei de Bases do Sistema Educativo - Ministério da Educação - MEC, Lei nº 46186/86, de 14 de Outubro de 1986.

SANTOS, M<sup>ª</sup> E. (1991) *Mudança Conceptual na sala de aula*, Lisboa: Livros Horizonte

SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practioner: How professionals Think in Action*. London: Maurice Temple Smith.



O presente estudo enfoca o paradigma reflexivo de formação de professores reivindicado pelas instituições de ensino superior em Portugal, a partir de dois principais e diferentes modelos avaliativos. Tem como referência a substituição do modelo quantitativo pelo qualitativo, salientando os seus diversos desdobramentos e variantes.

Palavras-Chave: Avaliação, Formação de Professores e Concepção

*This study focusses on the reflexive paradigm of the formation of teachers as demanded by the institutions of higher education in Portugal; it is based on two principal but differentiated evaluative models. Its reference point is the substitution of the quantitative by the qualitative model, with stress on its diverse results and variants.*

*Keywords: Evaluation, Teacher Training, Concepts*

# Concepção de Avaliação

Maria Nazaré  
Trindade

Professora Doutora do  
Departamento de Pedagogia  
e Educação, da Universidade  
de Évora, Portugal.

O paradigma reflexivo da formação de Professores, Posto em prática em Portugal (pelo menos reivindicado pelas instituições de Ensino Superior) como aliás em quase todos os países ditos civilizados tem., em certa medida contribuído para, e contra os princípios que defende, a manutenção de urna certa sobrevivência (diluída, é certo, ou disfarçada em processo de supervisão às práticas, atitudes e desempenho recomendado pelas Instituições que lideram o processo de supervisão. E essa subserviência é fruto exactamente do processo de avaliação praticado o qual, não obstante declarações de princípios mais ou menos atraentes e de artigos sobre função reflexiva de professores, se baseia essencialmente nos tradicionais instrumentos de observação/avaliação: listas, fichas e escalas.

Madaus e Kellaghan (1992) consideram que a avaliação constitui actualmente problema fundamental tanto da investigação como da prática e política educativas. Iniciada em 2.000 a. C. na China, a avaliação, segundo os autores referidos, aí assumiu o formato de exames escritos pelo facto de o papel estar já então disponível percorre a Idade Média sob a forma de debates demonstrativos do saber e assume no mundo ocidental, a partir do séc. XVI, a forma de provas escritas, passando às formas de ensaio no séc. XIX.

Estas revestiam a forma de provas públicas de conhecimento geral, e são os antepassados dos exames publicados, que vigoram no séc. XX, quer para fins burocráticos de preenchimento de vagas, quer para avaliar a eficácia das escolas dos professores e dos alunos.

A falta de concordância dos docen-

te positivista, perspectiva a ciência como via única para conhecer o real, através de dados objectivos de estudo. Tratava-se de um tipo de avaliação acrítica, impessoal, interessada essencialmente na eficácia, na obtenção de dados fiáveis e válidos, tendendo para a enunciação de Leis Gerais.

*A partir da década de 1970 o conceito de avaliação alarga-se, aparecendo o conceito de avaliação qualitativa e, mais recentemente, o conceito de Avaliação como investigação.*

Os modelos quantitativos na avaliação foram objecto de ampla crítica desde a célebre conferência do “Churchill College” em Cambridge, no ano de 1972.

tes no plano de avaliação de uma mesma resposta conduziu, na 2ª década do séc. XX, à criação de formas objetivas que ganharam um impulso notável durante as duas guerras mundiais devido ao paradigma docente, quando preconiza a necessidade de obter medidas standardizadas, objectivas e como referência à norma. Neste contexto Tyler (1949) é um nome importante a reter, criador do modelo de avaliação mais importante sob o ponto de vista educativo.

A partir da década de 70 o conceito de avaliação alarga-se, aparecendo o conceito de avaliação qualitativa (Parlett & Hamilton, 1977) e, mais recentemente, o conceito de Avaliação como investigação estendendo-se esta amplificação aos vários domínios em que a ação avaliativa se exerce nomeadamente sobre o aluno, o currículo e os professores.

## *Paradigmas Avaliativos*

Como verificamos duas principais e diferentes perspectivas podem ser analisadas em termos avaliativos: a quantitativa e a qualitativa e, desta derivado, o paradigma crítico.

O paradigma quantitativo, cujo principal expoente foi Tyler (1949) e que, inserido num contexto basicamen-

A justificativa que nos atrai, das apresentadas para rejeitar esse diz respeito à pouca atenção dada às práticas educativas, incluindo as de aprendizagem. De facto consideramos que qualquer avanço quer na avaliação quer na investigação escolares passa inevitavelmente pela apreciação das ocorrências no domínio da aprendizagem. O próprio foco da acção educativa já não se dirige preferencialmente ao professor, mas ao aprendiz sendo aquele considerado apenas como o mediador das aprendizagens, com toda a carga semântica que o conceito encerra.

O paradigma qualitativo que introduz uma direcção diferente no conceito de avaliação: já não interessam apenas os dados mas o significado desses dados, não sendo relevantes as generalizações, mas a compreensão dos fenómenos (Eisner, 1992; Guba, 1992).

O paradigma qualitativo não oferece um campo único apresentando algumas estratificações. Madaus & Kellagham (1992) consideram a existência de três principais tipos de avaliação qualitativa. São elas o modelo de crítica artística que se funda na intuição e interpretação do avaliador a quem se exige experiência e capacidade de observação e análise para captar os elementos e as relações que se ocorrem em cena e ainda capacidade de narração

dos resultados a que chegou; o modelo Interpretativo em que o avaliador investiga e estuda as ações e seu significado para os actores no palco pedagógico, sendo estes significados construídos em interacção através da interpretação do sujeito avaliador (o que faz ressaltar a importância do contexto situacional e social); o modelo sistemático, o mais próximo do paradigma científico-positivista, virado também para o mundo real exterior ao sujeito. Contudo, e ao contrário da perspectiva positivista apoiada unicamente em técnicas estatísticas, neste modelo procura-se perceber a realidade através das circunstâncias em que os fenómenos ocorrem, e busca-se um juízo objectivo, válido e fiável sobre os, fenómenos a partir da descrição e análise lógica desses mesmos fenómenos. Esta perspectiva é muito sensível à necessidade de confiabilidade de dados. em função do querer dos indivíduos ou das instituições e à minimização do papel selectivo da avaliação.

O processo de avaliação é, cada vez mais, entendido como um processo de reflexão e autoreflexão no qual o avaliador se torna num agente de mudanças catalizador de uma autêntica comunicação. Como o processo didáctico, não só recolhe informações, mas gera diálogo, reflexão e meta-avaliação, oferecendo ainda uma perspectiva emancipatória que leve os sujeitos (os actores na cena pedagógica, neste caso) a tornar-se conscientes de si e dos seus actos, e portanto responsáveis pelas suas opções, tomadas livre e autonomamente. A avaliação suscita assim a existência de uma área de negociação necessária á construção e explicitação de significados.

Entre a substituição do paradigma quantitativo, pelo qualitativo no centro do palco pedagógico, vários modelos foram ensaiados, uns enquadrados numa fase de transição (Stufflebeam, 1989) e outros já dentro do paradigma qualitativo da avaliação. De entre eles salientamos os modelos naturalistas, e os críticos, cada um deles com sub-variantes.

### *Os modelos naturalistas*

Os modelos naturalistas, também conotados com o método humanista de avaliação, partem da concepção que a informação pode ser recolhida e tratada de modos diversos, e que todas as relações devem ser interpretadas ainda que estatisticamente não sejam significativas. A intuição é importante para a compreensão dos fenómenos, daí que a fidelidade poderá ver-se comprometida pela extensão do processo. Os métodos estatísticos e as suas conclusões influenciam pouco os defensores e os autores dos modelos naturalistas porque, segundo eles, há poucas ocasiões em que esses métodos são realmente importantes.

*O processo de avaliação é, cada vez mais, entendido como um processo de reflexão e autoreflexão no qual o avaliador se torna num agente de mudanças catalizador de uma autêntica comunicação.*

### *O modelo de avaliação iluminista*

Parte de pressupostos de tipo antropológico e é considerado como um tipo de avaliação holística<sup>1</sup>. Neste modelo é fundamental a análise do contexto para a compreensão dos fenómenos aí ocorridos.

<sup>1</sup> Consultar, para mais informações "Evaluación Sistemática Guia-teórica y práctica. Daniel L. Stufflebeam e Antony - Y. Shinkfield, Paidós, 1987.

A função principal deste modelo é compreender o mais amplamente possível a realidade na qual se incluem não só os factos mas a sua interpretação pelos implicados. É necessário que todos os intervenientes (supervisores e supervisados) no processo de avaliação o compreendam o mais completamente possível e isto tendo em vista o seu enriquecimento pessoal e grupal. A compreensão pretendida é constituída a partir dum processo de negociação, e não de manipulação e controle que caracterizam os modelos Quantitativos. A avaliação iluminista desenvolve-se em 3 etapas (Stufflebeam, 1987).

- a observação que deve cobrir todas as variáveis e visa o registro de dados ou através da gravação ou de sistemas de codificação da observação;
- a investigação que visa a selecção e colocação de questões de técnicas como a entrevista ou o questionário;
- a explicação - o culminar do processo em que se faz a luz sobre a situação de avaliação com base nas tarefas realizadas nas fases anteriores.

### *Modelo de crítica artística*

Os modelos críticos concebem a avaliação como algo dialéctico, ou seja, um, conjunto de tarefas que permitem a todos os intervenientes perceberem,

*Mac Donald chama a atenção para a necessidade de apresentar alternativas para que todos possam conhecer e escolher o sistema de avaliação que mais convém.*

compreender e reagir da forma mais consciente e responsável às conseqüências da sua intersecção como o contexto em que se inserem.

Como afirma Proppe (1990, 330) *“uma comunicação genuína, não autoritária de ida e volta, é o objectivo e o método principal desta avaliação”*.

Ou ainda, na perspectiva de Habermas (1987) a autoridade do avaliador relaciona-se com a possibilidade

de que todos os seres humanos se convertam em participantes na acção comunicativa.

O modelo de crítica artística centra-se nos processos educativos visando melhorá-los, para o que necessita de 3 condições:

- poder emitir juízo sobre o mérito e dignidade de um qualquer processo educativo para o que precisa dispor de uma escala de valores;
- aperfeiçoamento da percepção pessoal, visando uma capacidade de apreciação de tal modo perfeita que se toma numa espécie de arte de fazer as coisas;
- capacidade ou arte de tornar compreensível aos outros os conhecimentos obtidos, capacidade essa designada como crítica educativa, a qual se desenvolve através de um processo em 3 fases: interpretação para facilitar a compreensão dos factos e factores que sobre eles influem; avaliação ou identificação de um valor em função de critérios prévios e a conclusão que é a generalização da ideia básica obtida.

Mac Donald (1983) apresenta-nos uma tipologia de modelos críticos que encaram a avaliação como actividade eminentemente política, focalizando-se na autoridade detentora do poder (já que a informação, que é a conseqüência da actividade de avaliação), pode estar ao serviço de interesses políticos diferentes e promover ou diminuir as desigualdades. Chama a atenção para a necessi-

dade de apresentar alternativas para que todos possam conhecer e escolher o sistema que mais convém tendo direito ainda aos meios e recursos para alteração das

condições existentes em função das opções feitas.

Mac Donald aponta assim 3 tipos possíveis de avaliação:

- avaliação burocrática - a que serve ao governo tendo como principais características o envio de informações para o sector administrativo, a utilização de técnicas eficazes e credíveis e a acção do avaliador dirigida para a consecução dos objetivos políticos pretendidos.
- Avaliação autocrática - ao contrário da anterior, este tipo de avaliação age sob con-

dições, o que implica a não aceitação das suas recomendações pelo poder político. Rege-se por princípios de cientificidade, objectividade e responsabilidade profissional, daí que o avaliador detenha o papel de perito, conselheiro e não, como no modelo anterior, de executor das determinações do poder instituído.

- Avaliação democrática - tem como objectivo principal proporcionar dados re-

levantes a quem tem que tomar decisões, de forma a que as devidas prioridades sejam respeitadas. É um processo que se procura aberto e acessível a todos, tanto no que respeita às técnicas de recolha de dados e acessibilidade destes, mesmo a não especialistas. Procura-se recolher várias perspectivas tomando a informação a mais rica possível, de forma a poder ajudar um número o maior possível de pessoas.

## Bibliografia

- EISNER, E. W. (1992) *Curriculum ideologies*. In Jackson, PH. (ed.) *Handbook of research on Curriculum*. N.Y., MacMillan Publ. Comp., 302-336.
- GUBAS, E. G. (1992) *Relativism*. *Curriculum Inquiry*, 22,18-23.
- HABERMAS, J. (.1987) *Teoria de la accion comunicativa II*. Madrid, Taurus.
- MAC DONALD, B. (1983) *La Evaluacion y el control de la Educacion*. In Gimeno e Peres Gomes *La Ensenanza: su teoria y su práctica*. Adrid, AkaL 467-487.
- MADDAUS, G. F. & KELLAGHAN, Th. (1992) *Curriculum Evaluation and Assessment*. In Jackson, PH. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York, MacMillan Publ. Comp., 119-154.
- PARLETT, M. & HAMILTON, D. (1983) *La evaluacion como iluminacion*. In Gimeno e Perez Gomes *La Ensenanza: su teoria y su práctica*. Madrid, Akal, 450-456.
- PROPPE, O. (1990) *La investigacion de la evaluacion como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas y el profesionalismo de los profesores*. *Revista de Educacion*, 293, 325-344.
- STUFFLEBEAM, D. & SHINKFIELD, A. J. (1987) *Evaluacion sistemática*. Guia teórica y práctica. Madrid, Paidós/MEC.
- TYLER, R. H. (1949) *Basic principles of Curriculum and Instruction*. Chicago III, The University of Chicago Press.

.....

Existe uma orientação comum nos programas oficiais para educação profissional no Brasil que em conjunto formam a política atual do Plano Nacional de Educação Profissional, conhecido por algumas entidades de trabalhadores como PLANFOR, em nível nacional e como Planos Estaduais de Qualificação PEQs, nos estados e municípios. Todos aparecem como uma tentativa de garantir aos trabalhadores e desempregados uma adequabilidade aos novos princípios da Teoria do Capital Humano e suas diferentes interfaces com os novos paradigmas de empregabilidade, inserção social e rentabilidade, o que implica em afirmar que os propósitos da política pública de formação profissional baseiam-se na ambigüidade entre a qualificação frente aos altos índices de desemprego. Sabemos que em termos de política pública de preparação para o mercado de trabalho, nos dias atuais a regra é o processo de globalização e que o perfil do trabalhador necessário muda de acordo com as alterações das forças produtivas e da forma como estas se vinculam entre si no processo histórico, sem desconsiderar evidentemente as formas de dominação nas diferentes frentes produtivas que determinam os comportamentos culturais, sociais, éticos e políticos e outros fatores conjunturais. Por conta desses e outros fatores, a formação profissional do trabalhador, proposta na atualidade, através de programas traz consigo um conceito restrito e uma idéia de consenso entre as exigências do mercado de trabalho e as aspirações dos trabalhadores e desempregados. O que não é verdade, pelo contrario, os programas em sua maioria reforçam a segregação social de algumas categorias de trabalhadores, não permitindo através dos “cursos” uma melhoria das suas condições existenciais.

Palavras-Chave: PLANFOR, Educação Profissional, Teoria do Capital Humano.

*A common orientation exists in the official programs for professional education in Brazil that, together, form the current policies of the National Plan of Professional Education. This plan is also known to some workers' organizations as PLANFOR, nationally and, in addition there are State Plans of Qualification [PEQs], in the states and the municipal districts. All appear as an attempt of guaranteeing to the workers and unemployed adequate conditions relative to the new principles of the Theory of the Human Capital and its different interfaces with the new employment paradigms: social inclusion and profitability, which implicates in affirming that the purposes of the public policy of vocational training are based on the ambiguity in the qualification compared to the high unemployment rates. We know that in terms of public policies of preparation for the labor market today the globalization process dominates and that the profile of laborers desired change in accordance with the productive forces and the form with which they are linked in an historical process, besides not forgetting the forms of domination in the different productive fronts that determine cultural, social, ethical and political behavior and other conjunctural factors. Owing to these and other factors, the professional formation of the worker currently proposed through the programs carry with it a restricted concept and consensual idea of the labor market exigencies and aspirations of the workers and unemployed, something far from the truth: on the contrary, the programs in their majority merely reinforce social segregation of some categories of workers, with the "courses" not permitting any improvement of their existential conditions.*

*Keywords: PLANFOR, Professional Education, Theory of Human Capital*

# Políticas e Desafios na Educação para os Trabalhadores Empregados e Desempregados

Antônio Carlos  
do Nascimento  
Osório

Doutor em Educação.  
Professor Adjunto III do  
Departamento de Educação.  
Coordenador do Programa  
de Pós-graduação  
em Educação,  
da Universidade Federal  
de Mato Grosso do Sul.

Conhecido como um fenômeno que persiste há alguns séculos no Brasil, a chamada profissionalização ou qualificação tornou-se um dos instrumentos de vulnerabilidade social. Isso fica evidente quando tomamos como referência estudos que analisam o distanciamento entre o que se propõe, o que se executa e as necessidades de absorção de mão de obra, vistas sobre uma leitura de política pública, não só nos programas informais, oferecidos por algumas entidades de profissionalização, como também nas próprias instituições pedagógicas que oferecem através do ensino (ensino médio e superior) cursos em que seus objetivos visam a formação para o trabalho, concedendo certificados e diplomas totalmente desvinculados de uma realidade social.

O presente artigo apresenta alguns resultados obtidos por algumas pesquisas na área de “educação e formação profissional” na perspectiva da qualificação e requalificação profissional, de trabalhadores e desempregados, apoiando-se basicamente nos resultados de estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores da Linha de Pesquisa “Educação e Formação Profissional”, do PPGEd/UFMS e na análise dos diferentes contextos de políticas públicas implementadas nos últimos anos no Brasil pelo Ministério do Trabalho

e de algumas diretrizes estabelecidas para atender esta expectativa.

Nosso propósito é explicitar da melhor forma possível que elementos estão latentes a essa dinâmica que se anuncia como mediadora da “crise do desemprego” e a “falta de qualificação dos trabalhadores e desempregados.” Para dar conta dessa possibilidade, torna-se necessário fazer uma retrospecti-

*Explicitar da melhor forma possível que elementos estão latentes a essa dinâmica que se anuncia como mediadora da “crise do desemprego”.*

va de alguns elementos históricos que sinalizam à dinâmica de funcionamento que aponta para um novo conceito de educação profissional nos dias de hoje, como fonte fundamental para análises de impacto que a sociedade brasileira vive nos dias atuais.

Segundo Caldera (1984) essa atitude de recuperar algumas questões do processo histórico nos possibilita criar uma circulação de idéias e objetos culturais que poderá ser melhor compreendida quando analisada em termos de mundialização, e não como difusão, desde que não se percam as relações da globalização com as diferentes instâncias de poder.

Isso se evidencia de forma mais pontuada na busca da historicização, só nos permitindo a chegar a algumas “notas” ou “questões” que se fizeram presentes durante o desenvolvimento da humanidade. A presença dessa história “ressalta” ou “subjaz”, “explica” ou “implica” em registrarmos algumas categorias que nos deixam evidenciar, como um dos princípios fundamentais, que o homem sempre viveu em transição e por isso em constantes crises, sobrevivendo de diferentes formas e sendo fruto de diferentes mecanismos de controle social, estabelecidos pelos poderes instituídos.

Ao analisar essa situação, Caldera (1984:11) coloca que por tanto tempo percorremos os caminhos da história e percebemos em que seus registros apontam para a seguinte condição humana, destacando: “A crise do homem é a crise do mundo que ele habita e o mundo muda porque o homem nele alojado transforma sua conduta histórica.” Essas mudanças, embora apareçam com

características coletivas, sempre privilegiam uma minoria e que, na maioria das vezes, os resultados atingidos, não estão vinculados a propósitos e interes-

ses daqueles segmentos aos quais se destinam. Diante disso, a crise do homem é movida por sua própria contradição individual e coletiva.

Frente a esse paradoxo, ao analisarmos o nosso momento histórico, podemos afirmar que sua formatação é que vivemos diferentes conflitos e que esta situação emanada de tantas contradições de cunho social é configurada sobre diferentes prismas. No cenário mundial e, particularmente, nacional, estas crises são consideradas em todas as ordens, desde os poderes instituídos até a menor unidade de organização social.

Em síntese, o final de nosso século traz consigo dois elementos determinantes. De um lado, as teorias não conseguem dar respostas mínimas aos fenômenos que nos cercam, independentes de suas origens, suas razões existenciais e verdades que representam. Por outro, a insistência conservadora e hegemônica de justificar os fenômenos oriundos dessa realidade, a partir de princípios que facilitam “interpretar” e enunciar os motivos, mas que não dão conta de sinalizar algumas possibilidades de mudanças.

Neste vácuo contraditório e dominador, outras situações emergem em diferentes contextos, tendo como mola

precursora os aspectos relacionados as questões de ordem econômica, que por sua vez, determinam as relações sociais, éticas, políticas, culturais e educacionais, que no conjunto provocam a apolo-gia da nova “era” do mercado de traba-lho.

Em nome dele e por ele, o trabalha-dor se “inclui” ou se “exclui”, colocan-do em risco o seu exercício à cidadania e de seu próprio sentido existencial. Em jogo, a auto-estima de cada trabalhador, de cada cidadão, independente de suas condições sociais, que tenta, a cada dia melhorar sua sobrevivência individual e coletiva, brigando por seus direitos a saúde, a educação, a moradia, a segu-rança, ao trabalho e a uma renda míni-ma.

Essa situação tão degradante em nossa civilização tem suas origens no aparecimento do Liberalismo, doutrina que preconiza a liberdade individual, aplicada principalmente nos terrenos político e econômico, e que trouxe consi-go uma das experiências talvez mais remota da civilização grega, principal-mente, aquela ocorrida na cidade de Atenas.

Para entender esta comparação é necessário compreender o que Péricles<sup>1</sup> contribui na histó-ria da Grécia. Em-bora ele fosse de origem aristocráti-ca, foi o maior polí-tico da Grécia, de-finiu a democracia ateniense como um louvor a liberdade, por conta do governo estar nas mãos de muitos e não de poucos. Em um de seus discursos Péricles anunciou: “Na vida privada, a lei não faz discriminação nenhuma entre os cidadãos; na vida pública, a consideração não se adquire por nascimento, nem por fortuna, mas,

unicamente, pelo mérito; não são distin-ções sociais, e sim a competência e o talento que abre caminho às honra-rias...”

Os registros da história assinalam ainda que embora tenha sido uma expe-riência notável enquanto elemento de construção social, para alguns historia-dores, isso provocou a derrota do impé-rio grego, principalmente pelo fato de esvaziar o exército militar, oportu-nizando a instalação do Império Roma-no, conseqüentemente com bases de um governo aristocrático, passando a ter uma configuração de uma sociedade ri-gidamente hierarquizada e por isso, impermeável aos ideais de liberdade.

Essa realidade só se modificou com o ressurgimento do liberalismo no sécu-lo XVIII e XIX, estabelecendo uma com-binação entre os ideais de livre associ-ação e organização. Entretanto, embora essa concepção tenha a base comum nos preceitos já apontados na Grécia Anti-ga, houve por questões do momento his-tórico, toda uma readequação de seus pressupostos iniciais como poderá ser observado.

Frente a esses movimentos adqui-ridos a partir de diferentes formas de organização, o ideal político do liberalis-

*Frente a esses movimentos adquiridos a partir de diferentes formas de organização, o ideal político do liberalismo do século XIX traz em seu interior um discurso de democracia.*

mo do século XIX traz em seu interior um discurso de democracia, definida neste contexto, a partir de um mínimo determinado de governabilidade, contro-lado por leis traçadas pelas expectati-vas do povo, através de seus represen-tantes, embora elas sejam em sua

<sup>1</sup> Péricles (495a. C. – 429a. C.) Orador, político e estadista ateniense. Para alguns autores, ele foi responsável pela consolidação da democracia em Atenas. Viveu no período apogeu da cultura Grega, o chamado “século do ouro”.

maioria aprovadas, contra este mesmo povo que reivindicou.

No campo econômico, o liberalismo demarca a livre concorrência postulando a não intervenção do Estado nestas questões, configurando com estes propósitos um distanciamento definitivo entre as questões pertinentes à ética e à política, e um estado mínimo de aproximação entre ambas, reforçando a questão das “liberdades individuais”<sup>2</sup>, argumentando desta forma um discurso todo voltado ao “anti-socialismo”, embora ele se enuncie a partir dos “interesses coletivos.”

Com essa estratégia de controle e em nome da conjuntura mundial, o liberalismo surge como um prefixo “neo”(novo), adotando uma estratégia considerada por um grupo de economistas como globalização não só entre os valores culturais, registrados ao longo de nossa construção histórica, mas, essencialmente, num processo centrado a partir do “capital financeiro”, tendo como princípio orientador valorativo a livre concorrência de mercados de forma especulativa, delapidando os fundos públicos, os salários dos trabalhadores e as diferentes formas de renda.

Contraditoriamente, e de forma coesiva, a leitura de tal realidade é apon-

*Contraditoriamente, e de forma coesiva, a leitura de tal realidade é apontada como um momento de transição necessário para resgatar não só o sentimento nacionalista.*

tada através de diferentes estratégias governamentais como um momento de

transição necessário para resgatar não só o sentimento nacionalista, mas a “identidade da pátria.” E exemplo de tal postulado pode ser representado, pela moeda nacional, o “real”, enquanto é referendado não só como um instrumento político para a sociedade brasileira como instrumento econômico “forte”, numa ficção que foi desmantelada em poucas semanas, como ocorreu nos primeiros meses deste ano. Mesmo assim, as estratégias de controle definidas pelo poder instituído tornam esse dispositivo econômico “forte”, a tal ponto que foi inquestionável no último processo de eleição e, ao mesmo tempo, garantiu o primeiro e o segundo mandatos do atual presidente da república.

Diante dessa situação, as questões pertinentes a definições de políticas públicas passam a ser configuradas a partir de um pressuposto cultural, buscando sempre “sanar” as dificuldades socialmente colocadas, embora elas não sejam prioritariamente operacionalizadas. Bourdieu (1984: 7) argumenta que:

“... É por isso que a arte e o consumo cultural são predispostos, conscientes e deliberadamente ou não, a desempenhar a função social de legitimar as diferenças sociais.”

Bourdieu prossegue, afirmando: “... através das condições econômicas e sociais que predispõem, (...) e estão intimamente ligadas aos sistemas de disposição (habitus) características de diferentes classes e segmentos sociais.”

De forma concentrada, grupos econômicos em número

cada vez menor, frente a essa realidade, conseguem estabelecer, numa

<sup>2</sup> Caio PRADO Jr. (1980:10), considera que no Estado liberal se constitui a essência da democracia burguesa, caracterizada pela igualdade de todos perante a lei, e pela liberdade jurídica dos cidadãos, nessa democracia burguesa. O Estado é organizado na base dos direitos iguais de todos os cidadãos podem livremente gozar esses direitos, quem considerar e analisar o problema da liberdade individual unicamente em função das relações entre os indivíduos e esse Estado juridicamente neutro deixa de lado a principal questão, e que vem a ser *as limitações que o direito de uns indivíduos traz para a liberdade de outros.*

estratégia provisória, centros hegemônicos do capital, concentrando e monopolizando não só os lucros, como detendo o poder das definições de políticas públicas governamentais de toda ordem, sejam nas áreas de promoção social, educacional e outros setores considerados como emergentes em nossa realidade que exigem uma ação governamental pontuada. Se no conjunto tudo isso nos leva a diferentes “crises” conjunturais, a seqüela maior ocorre no campo do conhecimento, da ciência, no atraso do desenvolvimento tecnológico e na própria informação, deixando evidente que o desenvolvimento social brasileiro, ainda será, talvez, quem sabe, para o final do próximo milênio.

Mediante esses conflitos de diferentes ordens marginalizadoras do trabalhador é cobrado o aumento de sua produtividade, deixando evidente que suas limitações frente aos novos incrementos tecnológicos e as questões pertinentes aos novos princípios da Teoria do Capital Humano, como “trabalho X rentabilidade”, “inserção e efetividade social”, são elementos determinantes e cabe a ele promover sua adequação a esses novos postulados. Por outro lado, em termos de lucros e pelo implemento da automatização nas diferentes frentes produtivas, os empregadores adotaram como princípio necessário ao “lucro”, a diminuição, em termos absolutos, do número de postos de produção e forçaram a negociação para redução dos salários dos trabalhadores que permaneceram em seus postos de trabalho, negociaram a jornada de trabalho em alguns casos para tempo parcial ou ainda, oficializaram contrato temporário de trabalho com a interveniência do próprio movimento sindical e representantes do governo. Em jogo, mais uma vez, a sobrevivência e a auto-estima dos operários, a partir do princípio denomi-

nado pelos economistas de “flexibilização” do trabalho.

O resultado concreto de tal situação e estarrecedor são os números produzidos pelo desemprego estrutural, que a princípio pode ser considerado sem precedentes. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em seu *Informe sobre o Emprego no Mundo 1998/1999*, aponta que a crise asiática, que começou a intensificar-se em

*A crise asiática, que começou a intensificar-se em outubro do ano de 1998, provocou a demissão de 10 milhões de pessoas no mundo.*

outubro do ano de 1998, provocou a demissão de 10 milhões de pessoas no mundo, apenas naquele ano. De acordo com o estudo, o crescimento do desemprego e a retração das exportações mundiais aos mercados asiáticos geraram esta crise.

O mesmo *Informe* da OIT destaca ainda que na conjuntura atual, “a situação mundial dependerá do comportamento da China” (manutenção ou não de sua política cambial) e da “eficiência das medidas japonesas” para evitar a recessão e para manter a confiança dos investidores locais. Ainda segundo a OIT, neste momento existe pelo menos 1 bilhão de trabalhadores (cerca de um terço da população economicamente ativa no mundo), na condição de desempregados ou subempregados. Entre esses, cerca de 150 milhões estão de fato sem nenhuma renda, buscando um trabalho ou uma oportunidade nas frentes produtivas. Esse mesmo relatório enfatiza que nos dias atuais, 25% e 30% dos trabalhadores do mundo, aproximadamente 750 e 900 milhões, estão desempregados, trabalhando menos do que gostariam e recebendo um salário menor do que necessário para viver dignamente.

Num processo de exclusão social, as alternativas de possibilidade de em-

prego são reduzidas de forma acelerada, agravando outro processo precarizador, as condições mínimas de trabalho, envolvendo não só as condições de produção como também os próprios direitos trabalhistas elementares, fruto das relações capitalistas dominantes.

*As alternativas de emprego são reduzidas de forma acelerada agravando as condições mínimas de trabalho, envolvendo não só as condições de produção como também os próprios direitos trabalhistas.*

Imerso nesse processo de globalização, o Brasil tenta “com calma e solidariedade”, segundo o Presidente da República<sup>3</sup>, administrar internamente essa realidade tão presente entre milhões de brasileiros. Ele criticou recentemente o “tom alarmista” dado a este assunto e disse: “o crescimento do desemprego no País é mais grave na área metropolitana da Grande São Paulo e em outras regiões houve até mesmo redução, citando, como exemplo, as capitais de Porto Alegre e Rio.” Segundo ele, “o problema é que a População Economicamente Ativa cresce numa velocidade maior que a criação de novos postos de trabalho” e alertou: “os brasileiros terão de conviver com “bolsões” de desemprego em grandes metrópoles como São Paulo, por mais de 10 ou 15 anos, mesmo que os níveis de investimentos aumentem.”

A intensificação das relações econômicas internacionais como resultado da maior liberalização das econômicas, da expansão dos mercados, em especial dos movimentos de grandes capitais e da relativa redução das dimensões e das

intervenções do Estado provocam novas formas de organização da produção e da sobrevivência humana, reinventando outros paradigmas alicerçados na dúvida, na insegurança e na falta de perspectivas concretas, na reconfiguração de novos conceitos de realidade social e de formas diferenciadas entre as rela-

ções de produção, cuja convergência recai nos princípios dos conceitos de economia solidária, associativa e autogestionária. Em síntese, é a sobrevivência do “poder viver”

sobrevivendo, sem entender que trama se estabelece por de trás das políticas públicas e que interesses realmente trazem em seu bojo, embora vivam as conseqüências desse processo de mutação no dia a dia.

Para os que pesquisam as relações do trabalho, com o conhecimento e a formação profissional, através da educação formal e informal, abre-se uma ampla discussão perante a crise do significado e do sentido estrutural do trabalho na vida de cada cidadão. Varias indagações vão emergindo dentre elas, nossas preocupações voltam-se neste momento para o sentido da relação trabalho/educação/formação e qualificação profissional, a compreensão de entender e o deslocamento do papel da educação para os trabalhadores sem escolaridade básica para uma qualificação profissional e, por ultimo, que estratégia será esta. Será de alívio a pobreza?

A forma que assume a globalização neste fim de século é, em sua essência, a busca de recompor perdas do capital. É, também, neste sentido, um rompimento com as conquistas

<sup>3</sup> Palavras utilizadas durante a cerimônia no Palácio do Planalto para lançamento do Projeto do “linhão de Emprego”. Este projeto previa uma parceria entre a prefeitura municipal de Curitiba, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE), para criar mais postos de trabalhos na capital paranaense. Setembro de 2000.

sociais da classe trabalhadora. Desta maneira o movimento da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de encobrir os diferentes processos de dominação e as relações imperialistas do capital, ampliando cada vez mais o desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social, aumento da destruição do meio ambiente, as desigualdades regionais e entre nações. É a marginalização social como um direito a sobrevivência. Explicita-se, então, o que é um processo de globalização neste fim de século. É um componente estrutural específico da crise do capital, a preço da identidade nacional e da classe trabalhadora. É o que culturalmente denominamos competitividade econômica, sustentada pela ideologia e políticas neoliberais.

Por outro lado, a contradição entre as possibilidades do mercado de trabalho e as relações sociais de exclusão levam os governantes a gerirem projetos políticos independentes de princípios ideológicos, que se afirmam num pressuposto mínimo de estabilidade social, tendo como mola precursora, a reestruturação social, com base nos diferentes conflitos emergentes, utilizando-se de um discurso epidêmico que leve a crer a necessidade de uma reestruturação produtiva, como elemento de ajuste social, que, oficialmente, nada mais vem a ser do uma adequação ao processo de globalização imposto pelas exigências dos organismos internacionais, surgindo então o postulado da “teoria do capital humano”, regida pelos mecanismos da desregulamentação, descentralização, autonomia institucional e privatização.

Em jogo, a identidade nacional, como se os traços fisionômicos sociais fossem caracterizados por alguns ele-

mentos oriundos do mercado de trabalho e de uma adequação produtiva, zelosamente prevista de forma sutil, e inquestionavelmente engenhosa; a bem dizer, o importante deixam de ser os conflitos sociais estabelecidos, mas sim as possibilidades de controle dos resultados oriundos desse processo marginalizador. Diante disso, as estratégias passam a ocupar um plano secundário, o que importa são os fins e não os meios para atingir esses fins.

Definida pela ausência de regras, a globalização tem, como elementos neutralizadores, polaridades e conflitos que se dão não mais nos contextos ideológicos, mas nas lutas de classes e nas utopias. Elas começam a ser direcionadas para um confronto em seu próprio interior, entre seus pares, nas diferentes categorias produtivas, nas instituições, nos sindicatos, nos partidos e outras organizações sociais. E desviando o foco das relações de poder, como entre os empresários e trabalhadores, entre governados e os governantes.

Para contornar tal realidade explicitada por alguns estudos conforme foram pontuados até aqui, o governo

*A princípio, deveriam gerir empregos e melhorias de renda como forma de criar condições à prosperidade e a utopias igualitárias, até mesmo à servidão.*

Federal, em parceria com os estados vem executando programas que, a princípio, deveriam gerir empregos e melhorias de renda como forma de criar condições à prosperidade e a utopias igualitárias, até mesmo à servidão. Por de trás de tal premissa, reforça os discursos neoliberalista de “liberdade dos mercados”, trabalhando individualmente no estímulo a competição, defendendo como um princípio saudável e necessário na conjuntura atual do desemprego, afirmando que deverão vencer os mais com-

petentes e os que mais se esforçam. Em jogo a cidadania se explicitando de forma selvagem.

A confirmação do bloco conservador no poder, após as últimas eleições presidenciais como já foi enunciado, deixaram evidentes que a articulação das reformas do Estado, em seus diferentes projetos governamentais, teriam um fôlego referendado não só pelo Congresso Nacional, mas principalmente pela sociedade, sem muita explicitação de tais propósitos, mas definida uma perspectiva desintegradora, além das reformas constitucionais, do código civil e da previdência, com bases nos princípios “economicistas” e visando, principalmente o “tecnicismo” e “produtivismo”.

Com base nos ajustes necessários, a educação passa a ser vista como redentora de toda a tragédia do desemprego, tendo a responsabilidade de desenvolver habilidades básicas (conhecimento escolar, alfabetização...), habilidades específicas (tarefas produtivas – ofícios) e de gestão (qualidade, valores e atitudes), definidas a partir do novo conceito de mercado de trabalho, tendo como “missão” “formatar” em cada indivíduo “competências”, frutos do desenvolvimento dessas habilidades enunciadas, assegura-

*A educação passa a ser vista como redentora de toda a tragédia do desemprego, tendo a responsabilidade de desenvolver habilidades básicas (conhecimento escolar, alfabetização...).*

rando uma possível “empregabilidade” e uma renda mínima.

Na tentativa de prevenir e contornar essa realidade numa dimensão restrita, o governo federal tentou operacionalizar alguns compromissos de campanha, institucionalizando o Plano Plurianual “Brasil em Ação” (1995), composto basicamente por 42 projetos prioritários, tendo como uma estratégia pretendida o enfrentamento das crises

sociais que deixavam de ser latentes e passavam a ter uma explicitação “real”. Como parte desse coletivo de medidas fragmentadas e atrelado ao Plano Plurianual, o governo lançou o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), em 1996, regulamentado pela Resolução nº 126, de 23 de outubro, do mesmo ano.

O PLANFOR é financiado com recursos do Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT). Enquanto um fundo oriundo de contribuições da classe trabalhadora ele foi instituído e regulamentado pela Lei nº 7.998, de janeiro de 1990, integrado pela arrecadação do PIS-PASEP e administrado pelo Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), organismo tripartite e paritário.

De acordo com as diretrizes do PLANFOR, os recursos do FAT, a ele destinados, devem ser aplicados em programas de educação profissional e outras ações implementadas, de forma descentralizada, por meio de parcerias com diversos atores relevantes no campo da educação profissional como: sindicatos de trabalhadores, organizações empresariais, universidades e organizações não governamentais.

Conforme os “Termos de Referência dos Programas de Educação Profissional”, divulgado em novembro de 1996, esses programas deverão ser ofertados no âmbito do PLANFOR, visando três grande grupos de categorias, explicitados esses interesses por em níveis diferenciados de necessidades, a saber:

1º) Programas Nacionais, voltados para clientela em desvantagem social e/ou setores ou regiões estratégicas para o desenvolvimento do País, definidos como prioritários para aplicação do FAT;

2º) Programas Estaduais, definidos pelas Secretarias de Trabalho

e Comissões Estaduais de Emprego, em parceria com organismos do governo estadual ou municipal e outros atores locais, para atender, prioritariamente, beneficiários do Seguro-desemprego e desenvolvimento de gestores e micro-empresários, incluindo clientela do PROGER, além de demandas específicas de municípios ou regiões e,

3º) Programas Emergenciais, voltados ao atendimento de situações de crise e/ou a processos de reestruturação

produtiva, surgida após o início dos demais programas.

Para implementação do PLANFOR vem sendo adotadas duas estratégias fundamentais através de dois mecanismos: Planos Estaduais de Qualificação e parcerias. Entretanto, essa forma de tentativa de articulação entre diferentes níveis governamentais e ações coletivas interinstitucionais têm esbarrado num conceito preliminar de formação de recursos humanos que a própria história da educação tem apontado para alguns aspectos fundamentais que não vem sendo observado.

Historicamente, a formação de recursos humanos no Brasil é uma preocupação muito recente e tem suas discussões iniciais na década de 40, na passagem de um modelo de sociedade tradicional-agrária, para uma sociedade urbano-industrial. Tendo, nessa transição, como um dos obstáculos para este “ideal”, a classe trabalhadora ter sido acusada pelo seu despreparo profissional, no que tange aos níveis de escolaridade formal e a sua qualificação profis-

sional, colocando em risco a competitividade de mercados.

Na tentativa de contornar esse obstáculo, empresários e o governo federal criaram, na década de 40, alguns tipos de serviços voltados para o interesse imediato das oligarquias estabelecidas. Fruto de interesses difusos, mas com o propósito bem definidos em torno de uma arrecadação financeira, foram instituídos

*Na tentativa de contornar o obstáculo da formação de recursos humanos, empresários e governo federal criaram, na década de 1940, alguns tipos de serviços voltados para o interesse imediato das oligarquias estabelecidas.*

o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, próximo, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ambos com a pretensão de prover a capacitação da força de trabalho na quantidade e qualidade exigidas, desvinculado de uma formação básica escolar e mantidos com recursos públicos provenientes da contribuição dos empregadores sobre a folha de salários e, ao mesmo tempo, oficializando a fragilidade do sistema educacional em formar “mão-de-obra” qualificada, deixando evidente que a divisão social e a técnica do trabalho são condições indispensáveis para a constituição capitalista, o que importa “é fazer, sem precisar entender o porque fazer”. Foi talvez a automatização humana mais selvagem experienciada no modelo Fordista copiado e adequado para o Brasil.

Nesse mesmo período (1942-46), surgem as Leis Orgânicas do Ensino, mais especificamente em 1942, determinando oferecimento de cursos técnicos nos moldes das escolas profissionalizantes<sup>4</sup>, implantadas no ano de

<sup>4</sup> Essas escolas tiveram entre seus objetivos iniciais “desenvolver aprendizes e artífices”, numa dinâmica que ultrapassassem os níveis iniciais dos cursos industriais básicos e cursos de aprendizagem, permitindo aos concluintes, ingressarem no ensino superior, em áreas relacionadas a sua formação técnica, assumindo equivalência relativa com o ensino médio.

1909. Essa pretensão era calcada no modelo produtivo vigente na época em todo o País. A responsabilidade da educação profissional era uma atribuição do poder público federal deixando evidente a ruptura entre a escolaridade formal e a formação para o trabalho – o importante é fazer sem entender como fazer. Diante desta característica de complementaridade, o ensino técnico

*Na ruptura entre a escolaridade formal e a formação para o trabalho, o importante é fazer sem entender como fazer.*

enquanto concessão de habilidades meramente “tarefeiras”, passou a ser de responsabilidade de um sistema privado, financiado pelo próprio governo, na tentativa de formar mão-de-obra para a indústria e para o comércio, através do SENAI e do SENAC e dos outros sistemas “S”, como SENAR e o SENAT implantados no País, nas últimas décadas.

Instalado o isolamento entre a educação básica do trabalhador (formação escolar) e a formação profissional, até hoje nossos dias essa situação ainda não está superada. Em evidencia o dualismo estabelecido entre a escolaridade formal e a profissionalização, agravados pelo isolamento das questões maiores que envolvem uma escolaridade mínima e as condições de sobrevivência social, enquanto possibilidades de condições de vida.

Adentrando a década de 60, após o golpe militar, é reforçado e institucionalizado no país um discurso “desenvolvimentista nacional”, que teve início três décadas anteriores, marcado por um modelo de aceleração do processo de industrialização, na tentativa de recuperar os “atrasos” da economia nacional e estabelecer uma disputa de mercados internacionais.

Frente a este princípio imposto como um mecanismo de controle social,

as relações entre classe e cultura, passa a ter outra configuração, com práticas e orientações de diferentes, adotando uma estrutura que considerada como sistema central de práticas, com significados e valores éticos, tendo como elementos norteadores o controle pelo dominante efetivo, com regras altamente controladoras.

Um dos fatos que permite evidenciar essa situação é que o Estado brasileiro sempre foi marcado por uma administração de caráter puramente pessoal em que o clientelismo, populismo e o pater-

nalismo foram instrumentos usados eficazmente, a fim de manipular a classe trabalhadora, nem que para isto tivesse que financiar programas específicos que representassem uma preocupação mínima social. Surgem os grandes programas de financiamento à educação, voltada massivamente para a merenda escolar, livros didáticos, flúor dental e outras ações que a princípio podem ser caracterizadas como intervencionistas, mas que na prática são pontuadas como assistencialistas, contornando, as questões sociais caóticas que anunciavam a realidade brasileira.

Inevitavelmente, a questão da educação e trabalho, diante desses conflitos, passou a ser enfrentada de diversas maneiras pela sociedade, principalmente a partir dos anos 60. Segundo Oliven (1982:111) a postura adotada pelos membros das classes superiores e médias tentaram, a partir de meados desta década, foi no sentido de estabelecer posições economicamente formais do mercado de trabalho “utilizando suas credenciais ao procurar uma colocação nos modos mais pessoais de assegurar empregos em instituições públicas ou privadas tradicionais através de métodos como o de “panelinha” e o “cabide...”. Pas-

sou a ser uma lógica e uma orientação para toda a sociedade. Segundo Osório (1996: 27): “O golpe de 64 reforçou e estendeu de forma epidêmica essa cultura. O importante não era o nome que constava no diploma ou a competência profissional, mas sim quem indicava as pessoas para ocupar os postos de trabalho.”

Diante dessa conjuntura, as políticas públicas voltadas para o “aperfeiçoamento” trabalhadores, começam a serem desenhadas de forma “calamitosa” e passam a ser marcadas pela “improvisação”. O Estado enquanto gestor desse processo passa assumir, de forma isolada, as perspectivas da “preparação” e da própria “formação”, sem ter definido as reais necessidades de expansão das diferentes frentes produtivas. Culturalmente, essas atitudes unilaterais demarcadas pelo poder público, têm sido consideradas como possibilidade de “aprimoramento” ou pior, como uma “ponte de ligação” entre a condição social imposta pela realidade brasileira e uma remota possibilidade de melhoria de renda familiar.

Segundo Osório (1992: 283) essa postura demonstra as posições “utilitaristas e pluralistas da sociedade e da educação desvirtuando em muito o real sentido da formação” e, em particular, “revela a ingenuidade e equívocos em formar o cidadão.” Para compreender tal realidade, torna-se vital diante dessa conjuntura arbitrária ser retomado o pressuposto da apropriação do conhecimento sobre a realidade social e a realidade do trabalho, somente a partir daí poderemos afirmar o “sentido” da preparação ou na formação do trabalhador.

Esta é uma das condições indispensáveis nas relações do trabalho e no controle do mercado de trabalho, por conta que a educação profissional no

seu sentido amplo, é patrimônio social e deve estar sob a tutela dos próprios trabalhadores. Com esse entendimento as questões relativas a “compreensão” e o próprio “sentido” da formação profissional, enquanto atividade ao trabalho, descarta as demais dimensões contidas em seu significado semântico explicitado numa concepção cultural, que adquiriu uma especial atenção preparatória para qualquer atividade econômica que gere salário ou rentabilidade.

Diante desse princípio, é importante mencionar que as questões pertinentes de “formação”, sejam através da preparação ou requalificação, há varias décadas vêm sendo tratadas de forma “dual”, ou seja, de um lado, assumindo características de “preparatório” do outro “formativo”. Tanto numa perspectiva ou noutra, como já foi mencionada, a questão que se coloca é que os programas desenvolvidos no Brasil com esse propósito, representado concretamente, através de seus projetos, um modelo taylorista/fordista e num outro extremo - no discurso, um processo de transformação tecnológica do trabalho, refletindo diretamente no mercado de trabalho.

*No discurso, um processo de transformação tecnológica do trabalho, refletindo diretamente no mercado de trabalho.*

O pacto na educação assinado com o conluio dos educadores e outros segmentos da sociedade, sob os auspícios e vigilância estrita de organismos internacionais, se estabeleceu no país através das Leis nº 5540/68 e nº 5692/71, uma nova forma de caracterizar a educação nacional - a redentora, que até então era acusada de elitista. A educação passa a ser direito de todos e dever do estado. Reformas estruturais passam a ser definidas para garantia de vagas.

Instituições de ensino superiores privadas são criadas para atender as demandas hipotéticas do mercado de trabalho imaginário.

Nessa perspectiva e com o objetivo de superar a deficiência e a inoperância da escolarização brasileira, acumulada desde os jesuítas, o governo reformulou o ensino primário, ginásial e colegial, através da Lei nº 5692/71, determinando uma nova concepção de educação ao sistema educacional brasileiro, e caracterizou um novo modelo de escola, com objetivos explicitamente pragmáticos e desenvolvimentistas do ponto de vista econômico.

Abriu-se uma nova página da educação brasileira reforçando tudo que vinha acontecendo até então, de forma descompromissada e altamente populista, mantida até os dias atuais. A resistência social e os fatores limitantes de ordem operacional redundaram em um ensino de má qualidade se comparada com alguns aspectos anteriormente praticados.

Como resultado, o I Plano Setorial de Educação e Cultura, elaborado para o período de 1972/1974, constituiu elemento importante de determinação da natureza e das características adquiridas pelo ensino. Esse plano preconizava: "...a continuidade da expansão e aceleração da revolução do processo educacional brasi-

No plano operacional, essas alterações estruturais acabaram por transformar as escolas em instituições responsáveis, sem terem condições, de preparar para o trabalho, como foi o caso do ensino de 2º grau. Em jogo é o que Foucault (1993: 42) denomina de "suplício": "Eles não sancionam os mesmos crimes, não punem o mesmo gênero de delinqüentes. Mas definem bem, cada um deles um estilo penal...".

Em 1975, o Governo Federal reforça seus propósitos controladores. O II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979) em que os princípios e fundamentos doutrinários são os mesmos definidos pelo golpe militar, ou seja: "... a educação constitui instrumento para a formação do que se convencionou chamar de recursos humanos para o desenvolvimento ..." (II PSEC, 1975: 32). Nesse caso, como já foi mencionado, o mercado de trabalho num "potencial imaginário" era o feitor absoluto da educação e ficava dessa forma evidenciada a vinculação da educação às estruturas econômicas e sociais.

Com esse propósito, o objetivo do ensino fundamental passou a se anunciar na perspectiva da educação para o trabalho, numa possibilidade de "sondagem e aptidões e iniciação ao trabalho", dependendo da idade do aluno, partindo de um conceito de abordagem

como ponto de vista que cada cidadão constrói o seu objeto do conhecimento.

Diante desses propósitos a educação profissional continuou sendo

percebida como uma estratégia governamental. Segundo Foucault (1988: 20) essa atitude nos permite entender que: "... toda a estratégia de enfrentamento sonha em converter-se em uma relação de poder e toda a relação de poder tende a converter-se em uma estratégia vitoriosa."

*O I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972/74) preconizava: "... a continuidade da expansão e aceleração da revolução do processo educacional brasileiro e torna a população brasileira um fator de produção.*

leiro e torna a população brasileira um fator de produção, pelos efeitos da escolarização sobre a produtividade de recursos, quando destinatário de resultados do progresso" (I PSEC, 1972: 29). Num ato arbitrário, a educação passou a ser um instrumento condicionante do desenvolvimento nacional.

Com o I e o II Plano Setorial de Educação e Cultura juntos com o documento “Metas e Bases” se explicitavam as intenções para o desenvolvimento da educação brasileira. Na prática o que os governantes queriam em torno da educação era a concentração de meios, através da não duplicação de recursos para fins idênticos ou equivalentes, que está preconizada e estimulada no artigo 3º, da Lei nº 5692/71. O incentivo a essa possibilidade pode ser traduzido pela expressão racionalização, além de determinarem a inserção de elementos tecnológicos e práticos nos currículos do ensino de 1º e 2º graus.

Mesmo assim mantém-se a separação entre “educação” e “formação profissional”, como expressão da divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, e o pior, confirma-se a dualidade na formação profissional, garantindo e financiando o sistema “S”.

No início da década de 70, foram definidas e regulamentadas as diretrizes para o ensino profissionalizante, a partir da experiência da reforma do ensino “regular” e do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), instituído 1963. Em outubro de 1975 foi criado o Sistema Nacional de Emprego (SINE), sob a coordenação do Ministério do Trabalho, abrangendo agências públicas federais e regionais bem como serviços privados de emprego, tendo como funções básicas a intermediação de mão-de-obra, implementação do seguro desemprego, reciclagem e formação profissional, geração e análise de informações sobre o mercado de trabalho e promoção de projetos de emprego e renda.

Em 1976 criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e, no mesmo ano, o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra (SNFMO) com

o objetivo de agrupar e coordenar todos os órgãos de formação profissional, reforçando todos os equívocos acumulados desde a década de 40.

Em 1982, a crise do modelo desenvolvimentista compromete toda a estrutura sistêmica que pretendia preparar os recursos humanos necessários à modernização da sociedade. As instituições formadoras como SENAI, SENAC e SENAR deixaram os interesses dos

*O SINE perdeu de vista seus propósitos iniciais, passando por todo um processo de reestruturação, desvirtuando em muito seu papel institucional.*

trabalhadores tendo suas atividades restritas a uma demanda empresarial. O SINE, por sua vez, perdeu de vista seus propósitos iniciais, passando por todo um processo de reestruturação, desvirtuando em muito seu papel institucional.

Ao propor a reestruturação do SINE, em 1994, o Ministério do Trabalho, visando ampliar o atendimento aos trabalhadores desempregados, colocou dois princípios que deveriam orientar um sistema público de emprego, como também a gestão de recursos obtidos da sociedade que sustentam as instituições de formação profissional. Em linhas gerais: a democratização da gestão do sistema, através de comissões tripartites e paritárias de emprego, organizadas em nível regional com descentralização, hierarquizada em estados e municípios, e integração das ações na área de trabalho bem como parceria com a sociedade civil. Buscando, então, a efetivação do SINE, como um Sistema Público de Emprego no país.

O Ministério do Trabalho procurou institucionalizar esses objetivos no sentido de normatizar principalmente as formas de financiamento para atendimento ao trabalhador e aos demais en-

volvidos no mercado de trabalho, especificamente, nos setores de intermediação de mão-de-obra, seguro desemprego, qualificação profissional, informação e análise de mercado e geração de emprego e renda.

No mesmo ano (1994), o Ministério do Trabalho lançou o Programa de Reciclagem Profissional, com a finalidade de integrar as ações do mesmo SINE

estadual e municipal; as universidades públicas e privadas, o chamado Sistema “S” (SENAI/SESI, SENAC/SESC, SENAR, SENAT/SEST, SEBRAE); sindicatos de trabalhadores; escolas e fundações de empresas; organizações não-governamentais e; ensino profissional livre.

Esses Planos Estaduais de Qualificação, mais conhecidos como PEQs, são elaborados e coordenados pelas Secretarias Estaduais de Trabalho e se voltam prioritariamente à “qualificação” e “requalificação” do desempregado, beneficiário do Seguro Desemprego, traba-

*O objetivo era proporcionar ao trabalhador desempregado a aquisição de conhecimentos básicos específicos para facilitar sua reinserção no mercado de trabalho.*

– Sistema Nacional de Emprego – tendo como objetivo proporcionar ao trabalhador desempregado a aquisição de conhecimentos básicos específicos para facilitar sua reinserção no mercado de trabalho, reduzindo seu tempo de desemprego e, ao mesmo tempo, atendendo às necessidades de requalificação das empresas e as próprias “novas” demandas do mercado de trabalho.

O PLANFOR se origina neste contexto e vem sendo implementado, conforme foi enunciado, através de dois mecanismos fundamentais: Planos Estaduais de Qualificação e parcerias. Os Planos Estaduais de Qualificação são coordenados pelas Secretarias Estaduais de Trabalho, sob orientação e supervisão das Comissões Estaduais e se possível, caso já esteja instalada, as Comissões Municipais de Emprego, financiados com recursos de FAT, mediante convênios firmados entre as Secretarias de Trabalho e o SEFOR /MTb.

As Parcerias são realizadas mediante convênios, termos de cooperação técnica, protocolos de intenção, com toda rede de educação profissional do País, que abrange pelo menos sete grandes conjuntos de agências formadoras, conforme orientações da SEFOR/MTb: os sistemas de ensino técnico federal,

lhadores autônomos e micro-produtores do setor informal, beneficiários de Programas de Geração de Emprego e Renda (PROGER), trabalhadores sob risco de perda do emprego e outras populações em risco ou desvantagem social, do meio urbano e rural, com especial atenção para adolescentes, jovens, mulheres e idosos.

Dentre seus objetivos, tal como os planos nacionais e emergenciais, os planos estaduais buscam: “desenvolver habilidades básicas, específicas e/ou de gestão que propiciem sua inserção ou reinserção no mercado de trabalho, melhoria da qualidade e da produtividade na produção de bens e serviços, elevação da renda pessoal e familiar e melhoria geral da qualidade de vida das comunidades a que pertençam”; “Elevar o nível de escolaridade da população economicamente ativa, buscando, gradativamente, a erradicação do analfabetismo e a ampliação do contingente escolarizado, pelo menos no nível básico” dentre outros objetivos.

Todos os Planos Estaduais de Qualificação devem passar pela aprovação das Comissões Estaduais de Emprego, organismos tripartites e paritários, nos moldes da organização do CODEFAT, com representação do governo, empresariado

e trabalhadores de cada estado. Uma vez aprovados, pelas Comissões Estaduais de Emprego, os planos são apresentados ao MTb/SEFOR, para análise técnica e elaboração de convênio que garante o repasse de recursos para sua execução. As entidades executoras são contratadas pelos signatários dos convênios com o MTb/SEFOR: as Secretarias de Trabalho, no caso dos Planos Estaduais de Qualificação, ou outro contratante conforme o convênio. A contratação é um processo aberto, que pode se enquadrar em pelo menos quatro modalidades de licitação previstas na Lei nº 8.666/93: concorrência, carta convite, tomada de preços e concurso, além das possibilidades de dispensa ou inexigibilidade, previstas na mesma Lei.

Os Planos Estaduais de Qualificação incluem dois tipos de atividades: programas de qualificação e requalificação profissional e projetos especiais. Os projetos especiais são estudos, pesquisas e eventos de apoio conceitual e metodológico aos programas de qualificação e requalificação profissional, incluindo, necessariamente, projeto de avaliação e acompanhamento do próprio Plano Estadual de Qualificação, como é o caso dos Congressos Estaduais de Educação Profissional, inseridos no próprio processo avaliativo.

Os programas nacionais, estaduais e emergências de “qualificação” e “requalificação” profissional, como já foi anunciado, são cursos e treinamentos em habilidades básicas, específicas e de gestão, sempre com foco na empregabilidade.

As três modalidades diferenciam-se em termos de público alvo e conteúdo programático, mas podem comportar, todas elas, tanto habilidades básicas

(HB) como habilidades específicas (HE) e de gestão (HG). As HB e HE são concebidas a partir dos conhecimentos necessários para um cidadão integrar-se à em sociedade e preparar-se para exercer uma profissão com dignidade; entre as HE e HG localizam-se do ponto curricular, conhecimentos necessários ao exercício de uma ocupação específica, incluindo aqui, conteúdos relacionados aos direitos do trabalhador e exercício de cidadania.

Os principais setores e clientela definidos pelo PLANFOR foram nos primeiros quatro anos, trabalhadores em assentamentos e comunidades rurais; trabalhadores em/para serviços pessoais, sociais e culturais; desempregados/trabalhadores sob risco de perda de emprego; servidores da administração pública; pequenos empreendedores; trabalhadores em/para a indústria do turismo; adolescentes e jovens em risco social, candidatos ao primeiro emprego; trabalhadores em/para artesanato e desenvolvimento comunitário; trabalhadores em/para a indústria da construção; trabalhadores em/para atividades pesqueiras e, finalmente, trabalhadores portadores de deficiências.

*O PLANFOR teve como meta inicial atender anualmente pelo menos 20% da População Economicamente Ativa – PEA, com a pretensão de atingir 5,5 milhões de trabalhadores.*

O PLANFOR teve como meta inicial atender anualmente pelo menos 20% da População Economicamente Ativa – PEA, com a pretensão de atingir 5,5 milhões de trabalhadores (empregados e desempregados), até o final de 1998.

Entretanto, a realidade brasileira revela outra situação. Neste mesmo ano, em pesquisa<sup>5</sup> realizada em todo país, a

<sup>5</sup> Pesquisa realizada entre 8 e 13 de maio de 1998, pelo IBOPE, no ano de 1998 a pedido da Confederação Nacional da Indústria.

preocupação com o desemprego saltou de 69%, em março para 75% em maio, refletindo o agravamento do fenômeno. A questão da falta de trabalho tornou-se um elemento determinante, comprovado por um dos indicadores analisados por esta pesquisa. 54% dos entrevistados admitiram a possibilidade de redução do salário em troca da garantia de emprego e 78%, há dois anos atrás não admitiam a hipótese de negociar o valor da remuneração.

Frente a essa realidade, o PLANFOR trás consigo algumas dívidas sociais em sua operacionalização, com a classe trabalhadora. Ele aparece como uma tentativa de garantir aos trabalhadores e desempregados uma adequabilidade aos novos princípios da Teoria do Capital Humano e suas diferentes interfaces com os novos paradigmas de empregabilidade, inserção social e rentabilidade, entretanto, os seus propósitos, enquanto política pública de formação profissional, baseiam-se na ambigüidade entre a qualificação frente aos altos índices de desemprego.

No entanto, sabemos que em termos de política pública de preparação

formação profissional do trabalhador, proposta na atualidade pelo PLANFOR, traz consigo um conceito restrito e uma idéia de consenso entre as exigências do mercado de trabalho e as aspirações dos trabalhadores e desempregados. Os programas em sua maioria reforçam a segregação social de algumas categorias de trabalhadores, não permitindo através dos “cursos” ou “treinamentos” uma melhoria das suas condições existenciais.

Diante disso, a atual política de formação profissional apresenta, como grande característica determinante, a fragilidade da retórica de preparar o trabalhador ou o desempregado para uma melhor inserção social, utilizando os próprios sindicatos dos trabalhadores e outros movimentos sociais. Isto é facilmente evidenciado quando nos indagamos sobre os critérios de definição de cada programa, as metas a serem atingidas e as prioridades? Ora, sabemos que tais proposições não estão embasadas numa demanda econômica determinada ou passível de ser implementada, aliás, em plena “era” de desenvolvimento tecnológico, a qualificação propiciada aos trabalhadores, atra-

vés do PLANFOR, centra-se, ainda, em modelos elementares de produção, como aprender “croché”, “pintar panos de enxugar louças” e outras atividades elemen-

tares, mas não competitivas ou preparatórias para o atual modelo de mercado de trabalho.

Em face de tantas contradições e propósitos não explicitados oficialmente, cabe ainda uma indagação sobre as questões apontadas até aqui. A atual política pública de formação profissional centra-se na perspectiva da inserção ou da exclusão social dos trabalhadores?

É necessário, antes de qualquer

*Em termos de preparação para o mercado de trabalho, cuja regra é o processo de globalização, o perfil do trabalhador necessário muda de acordo com as alterações das forças produtivas.*

para o mercado de trabalho, cuja regra é o processo de globalização, o perfil do trabalhador necessário muda de acordo com as alterações das forças produtivas e da forma como estas se vinculam entre si no processo histórico, sem desconsiderar evidentemente as formas de dominação nas diferentes frentes produtivas que determinam os comportamentos culturais, sociais e políticos e outros fatores conjunturais.

Por conta desse e outros fatores, a

coisa, associar esta possibilidade de “formação” ou “preparação” diretamente ao projeto político neoliberalista instalado oficialmente no atual Governo Federal e compreender que a globalização da economia, é um processo de ruptura de vários modelos de absorção de capitais existentes no mundo moderno, e que busca, via marginalização social, uma unidade de controle financeiro, criando novos mecanismos e movimentos para o capitalismo totalitário, tendo como

elemento mediador “a exclusão do trabalhador não só pela automatização das frentes produtivas”, mas pelas conjunturas atuais impostas pelo capital estrangeiro. São aspectos estes que hoje servem como ancoradouros do novo momento, da nova concepção, dos compromissos e das responsabilidades em tentar reconstruir o papel social e o sentido da formação profissional, através da definição de políticas públicas para trabalhadores, empregados ou desempregados.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, E.L.G. VIEIRA, C.A.S. *Qualificação profissional: uma proposta de política pública*. Planejamento e Políticas Públicas. Brasília, DF: IPEA, nº 12, jun./dez., 1995.
- APPLE, M. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.
- AZEREDO, B., RAMOS, C.A. *Política Pública de emprego: experiências e desafios*. Planejamento e políticas públicas. Brasília, DF: IPEA, nº 12, jun./dez., 1995.
- ARROYO, M. *Trabalho-educação e teoria pedagógica*,. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- ALTVATER, E.. *Globalização, novas fronteiras e a questão democrática*. Revista Democracia Viva. Rio de Janeiro, IBASE,/Editora Moderna, Nº. 2, Fev. 1998 (p. 7-19)
- \_\_\_\_\_, *O preço da riqueza*. São Paulo, Editora da UNESP, 1995.
- ARRIGHI, G. *O longo século XX*. São Paulo, UNESP, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A Ilusão do desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1997.
- BID E INTER-AMERICAN DIALOGUE. *Futuro em Risco*. Rio de Janeiro, Jornal do Brasil, 10/abril/1998.
- BRASIL, MTb Ministério do Trabalho, SEFOR, Avaliação Gerencial 2º ano do triênio - resultados até 31/12/97. FAT Fundo de Amparo ao Trabalhador, PLANFOR - Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador, Brasília, Abril de 1998, pp.32-33.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. *Educação profissional: o debate da(s) competência(s)*. Brasília, DF: MTb/ SEFOR, 1997.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR). Educação profissional – PLANFOR: formando o cidadão produtivo. Brasília, DF. : MTb/ SEFOR, [s.d.].
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília, DF: SEFOR, 1995.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Ministério do Trabalho/ Ministério da Educação e do Desporto. *Política para a educação profissional: cooperação*. MEC/ MTb. Brasília, DF: SEFOR/ MTb, SPES/ MTb, SPE/ MEC, SEMTEC/ MEC, 15/12/95. (6ª versão preliminar para discussão interna na reunião da SPE e SEMTEC/MEC e SPES e SEFOR/MTb).
- BRASIL. Ministério do Trabalho. PEQs – 1996: perfil da clientela & avaliação de foco dos programas. Brasília, DF: MTb/ SEFOR, 1997.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional: avanço conceitual: termos de referência. Brasília, DF. : MTb/ CGIT, 1997.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. PLANFOR – *Plano Nacional de Educação Profissional: termos de referência dos projetos especiais*. Brasília, DF: MTb/ SEFOR/ FAT/ CODEFAT, nov.1996.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional: habilidades, uma questão de competências? Brasília, DF: MTb/ SEFOR/ FAT/ CODEFAT, dez.1996.

BRASIL. Ministério do Trabalho. PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional: cadastro de entidades de educação profissional: termo de referência. Brasília, DF.: MTb/ SEFOR/ CODEFAT, jul. 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho. PLANFOR – Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador: avaliação gerencial: 2º ano do triênio – resultados até 31/12/97. Brasília, DF.: MTb/ SEFOR, 1998.

BRASIL. Ministério do Trabalho. PLANFOR – Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador: PEQs – planos estaduais de qualificação: parcerias nacionais e regionais: resultados de jan. a abr./98. Brasília, DF.: MTb/ SEFOR, 1998.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *PLANFOR – Termos de referência dos programas de educação profissional*. Brasília, DF.: MTb/ SEFOR, nov. 1996. (Texto mimeo).

BRASIL. Ministério do Trabalho. PLANFOR 1996/98: plano nacional de educação profissional: PEQs – planos estaduais de qualificação: parcerias nacionais e regionais: avaliação gerencial: resultados de jan. a abr./98. Brasília, DF.: MTb/ SEFOR, 1997 (versão preliminar, para apreciação do CODEFAT).

BRASIL. Ministério do Trabalho. *PLANFOR 1996/99: plano e projetos de educação profissional: guia de planejamento e execução*. Brasília, DF.: MTb/ SEFOR, 1997 (versão preliminar, para apreciação do CODEFAT).

BRASIL. Ministério do Trabalho. PLANFOR 1996/99: Plano Nacional de Educação Profissional: guia de planejamento e execução: planos e projetos de educação profissional. Brasília, DF.: MTb/ SEFOR/ FAT, out. 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho. PLANFOR 1996/99: planos estaduais de qualificação, parcerias nacionais e regionais: avaliação gerencial 1996: primeiro ano do triênio. Brasília, DF.: MTb/ SEFOR, 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Plano de ação: um compromisso com a mudança: 1996 – 1998*. Brasília, DF.: MTb/ Secretaria-Executiva/ Subsecretaria de Planejamento e Orçamento, [s.d.].

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Plano nacional de educação profissional: trabalho e empregabilidade*. Brasília, DF.: MTb/ SEFOR, [s.d.].

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Políticas públicas de emprego e renda: ações do governo*. Brasília, DF.: MTb/ SEFOR, 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Presidente (F. H. Cardoso). *O mercado de trabalho e a geração de empregos*. Brasília, DF.: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Questões críticas da educação brasileira: consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade. Brasília, DF.: MTb/ PACTI – Subcomissão de Educação e gestão Tecnológica/ PBQP– Subcomitê do subprograma III – Educação/ Formação e Capacitação de Recursos Humanos, 1995.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Sistema público de emprego e educação profissional: implementação de uma política integrada*. Brasília, DF.: MTb/ SEFOR, 1996.

CALDERA, Alejandro, Serrano. *Filosofia e crise*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1984.

CASALI, A. (org.) *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC, 1995.

CATTANI, A. *Trabalho e autonomia*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1996.

FOUGEYROLAS, Pierre *La Philosophie en question*. Denoel, 1960.

FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo, UNESP, 1997.

FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_, *A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural*. In: Da Silva, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*, Editora Vozes, Petrópolis, 1998

\_\_\_\_\_, *Opinião: formação técnica profissional: de política social para assistência e alívio da pobreza*. **UNITRABALHO Informa**: publicação trimestral da fundação interuniversitária de estudos e pesquisas sobre o trabalho. Rio Grande do Sul: Unitrabalho, nº05, p.3, ano II, jun.1998.

GENTILI, P. *A educação para o desemprego*. A desintegração da promessa integradora. In: Frigotto, G. (Org.). 1998, op cit.

HOBSBAWM, E.. *A era dos extremos - O Breve Século XX - 191-1991*. São Paulo, UNESP, 1995.

- LEHER, R. Da ideologia do desenvolvimento ideologia da globalização: A educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza”. São Paulo, USP, 1998 - Tese de doutorado.
- Organização Internacional do Trabalho (OIT). *Informe sobre o Emprego no Mundo 1998/1999*.
- OLIVEIRA, F. De. O reinado de 20 anos. São Paulo, Jornal Folha de São Paulo, 13.10.1996.
- OSÓRIO, Antônio C. N. Caracterização e Avaliação do Ensino de 2º Grau: Análises das Incongruências na preparação profissionalizante e não profissionalizante para o trabalho no 2º Grau da Rede de Ensino Estadual de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado, UFMS, 1991.
- \_\_\_\_\_, *A Educação Enquanto Indicador das Condições de Vida na Bacia do Alto Paraguai* in: Anais do IX Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão - III Encontro de Iniciação Científica, UFMS - ed. FUFMS, 1994.
- PASOLINI, P. P. *Jovens infelizes*, Brasiliense, 1990.
- PRADO Jr, Caio *O que é liberdade: capitalismo x socialismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.
- RODRIGUES, J. O Moderno Príncipe Industrial: O pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria - Campina, São Paulo, UNCAMP, 1997. Tese de doutorado.
- SOUZA, H. De Quem Governa o Brasil? São Paulo, Jornal Folha de São Paulo, Tendências/Debates, 14/ Agosto/1996
- TIRIBA, V. L. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: Contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: FRIGOTTO, G. (Org). Op. cit.
- UNITRABALHO/SP. Relatório global: avaliação da política nacional de educação profissional SEFOR/MTb: *análise dos planos estaduais de qualificação profissional 1996* (primeira parte). São Paulo: Unitrabalho, 1997.
- \_\_\_\_\_, Material preparado para seminários de avaliação do PLANFOR. São Paulo: Unitrabalho, 1997.

.....

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 explicitated 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 apegada 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 declaradas<sup>1</sup>, 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 interpúicos 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

<sup>1</sup> 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. Experimentos<sup>2</sup> 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. E, 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.*

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

### *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

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 di-

versas 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

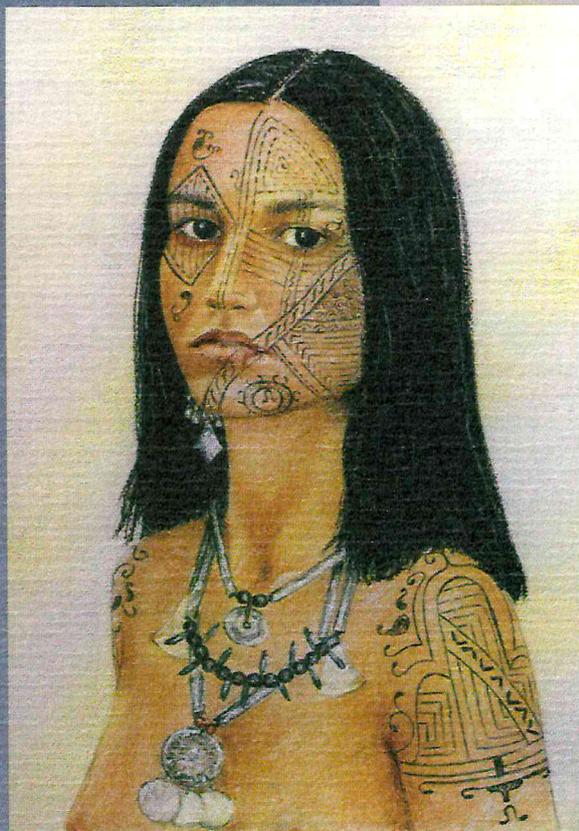
1. GRAMSCI, Antônio, Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989.
2. LANE, Sílvia T. Maurer, A Linguagem e as Representações Sociais. São Paulo: Mimeog, 1991.
3. LEÃO, Inara Barbosa, Processo de Consciência - Influência na Viabilização do Assentamento 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.

“Retrato da atriz  
Luciana Rigueira  
como a índia Anote,  
personagem do filme  
‘Brava Gente  
Brasileira’ ”

*Carla de Cápua*  
44 x 31 cm  
pastel seco s/ papel  
1999 - Col. Particular



Uma Perspectiva Humanística na  
Formação do Professor de Ciências  
*Vitor Manoel Trindade*

O Papel da Matemática na Educação  
Infantil: Uma Visão Portuguesa  
*Maria André Trindade*

Concepção de Avaliação  
*Maria Nazaré Trindade*

Políticas e Desafios na Educação  
para os Trabalhadores Empregados  
e Desempregados  
*Antônio Carlos do Nascimento Osório*

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*

