



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Antonio Almerico Biondi Lima

**AS MUTAÇÕES DO CAMPO QUALIFICAÇÃO:
TRABALHO, EDUCAÇÃO E SUJEITOS COLETIVOS NO BRASIL
CONTEMPORÂNEO**

*Salvador
2006*

Antonio Almerico Biondi Lima

**AS MUTAÇÕES DO CAMPO QUALIFICAÇÃO:
TRABALHO, EDUCAÇÃO E SUJEITOS COLETIVOS NO BRASIL
CONTEMPORÂNEO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação

Orientador: Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos

Salvador
2006

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Lima, Antonio Almerico Biondi.

As mutações do campo qualificação : trabalho, educação e sujeitos coletivos no Brasil contemporâneo / Antonio Almerico Biondi Lima. – 2006.
375 f.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2006.

1. Educação para o trabalho. 2. Qualificações profissionais. 3. Política de emprego. 4. Hegemonia. I. Bastos, Antônio Virgílio Bittencourt. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.113 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO


Antonio Almerico Biondi Lima

AS MUTAÇÕES DO CAMPO QUALIFICAÇÃO:
TRABALHO, EDUCAÇÃO E SUJEITOS COLETIVOS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

AFRÂNIO MENDES CATANI

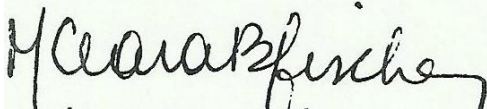
Doutor em Sociologia, Universidade de São Paulo (USP).
Universidade de São Paulo (USP).



ANTÔNIO VIRGÍLIO BITTENCOURT BASTOS (orientador)
Doutor em Psicologia, Universidade de Brasília (UNB).
Universidade Federal da Bahia (UFBA).



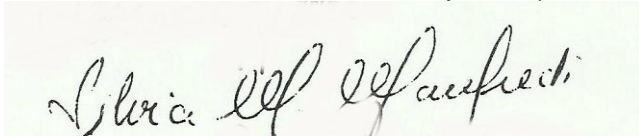
MARIA CLARA BUENO FISCHER
Doutora em Educação, University of Nottingham, Inglaterra.
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).



ROBERTO SIDNEI MACEDO
Doutor em Ciências da Educação, Université de Paris VIII, França.
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



SILVIA MARIA MANFREDI
Livre Docente, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).



A meus queridos pai e mãe Antonio José Batista Lima (*in memoriam*) e Alda Biondi Lima (presente, com orgulho de mãe na defesa desta tese), que me ensinaram a ser, a aprender e a questionar;

Aos sujeitos coletivos populares, institucionalizados ou não, que na luta me ensinaram a ser um com outro;

A minha querida filha, Ana Luísa Fares Biondi Lima, que trilha, com seus próprios pés, o caminho do conhecimento e a cada dia me faz aprender e ensinar com suas descobertas;

A todos e todas que com uma sugestão, crítica, observação fizeram meu pensamento mudar de direção, naquele momento se igualando a Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Paulo Freire e Milton Santos;

A todos aqueles e aquelas, daqui e de lá, de ontem e hoje, que ajudaram na construção desta tese.

AGRADECIMENTOS

Ao amigo e orientador Prof. Dr. Antonio Virgílio B. Bastos, inclusive pela paciência com a “megalomania” original (e por vezes recorrente) desta tese.

Aos componentes da banca examinadora, pelo rigor e generosidade com que trataram este trabalho, cada um/a na sua especialidade e forma de ser, tornando a defesa um ato prazeroso de construção de conhecimento: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani, especialista no pensamento de Pierre Bourdieu, que conferiu legitimidade às abordagens quase heréticas da tese, sem deixar a crítica necessária ao pensamento bourdieusiano; Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer, especialista em educação popular e construção do conhecimento, cujo olhar implicado para as questões teóricas e práticas da educação dos trabalhadores deram pistas para pesquisas futuras; Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo, especialista em metodologias de pesquisa, aberto às novidades do método construído e disposto a percorrer os caminhos que os mapas tentaram traçar; Profa. Dra. Silvia Maria Manfredi, especialista na história, método e prática da educação dos/as trabalhadores/as, pela leitura minuciosa, pelo olhar crítico recheado de afetividade e pelo entusiasmo e reconhecimento das inovações desta tese, que me deram a segurança necessária ao defendê-la.

Aos parceiros e amigos de sempre Roberto Veras, que leu e resenhou esta tese; Sebastião Neto, “responsável” pela minha paixão pela educação profissional; Cláudio Nascimento, pelas ideias e “subversividade” nordestina, Misael Goyos de Oliveira pelo apoio e incentivo “geográfico”; Nadya Araújo Guimarães, que me ensinou o rigor e a beleza da pesquisa acadêmica, Lucília Machado, pelas reiteraões e “novidades” no campo marxista, sempre instigantes, desafiadores e produtivos, Silvia Manfredi, que a partir daqui considero, além de uma parceira intelectual que me ensinou a humildade a aprender com o estudo da história, uma irmã mais velha.

Ao PPGAdm/EA/UFBA - Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia Prof. Dr. Francisco Teixeira, Profa. Dra. Elizabeth Loyola.

Ao PPGEdU/FACED/UFBA - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia: Prof. Dr. Robert E. Verhine, Profa. Dra. Vera Fartes, Prof. Luís Felipe Perret Serpa, Profa Msc. Iraci Picanço, Profa. Dra. Uilma Amazonas; a seus Funcionários Nádia e Graça. Aos colegas do doutorado (turma de 2000).

Às equipes gestoras e educadoras das escolas sindicais da Central Única dos Trabalhadores (CUT): Escola Chico Mendes, Escola Amazônia, Escola Centro Oeste, Escola Nordeste Marize Paiva de Moraes. A Tino, Martinho e toda a equipe da Secretaria Nacional de Formação da CUT.

À equipe do Ministério do Trabalho e Emprego (Remígio Todeschini, Marco Antonio Oliveira e tantos outros). À Equipe do Departamento de Qualificação-DEQ (Mariângela Coelho, Tatiana Scalco, Eunice Léa, Bia Pinori, Marcia da Mota Pinto, Marcelo Souza e tantos outros). Aos Ministros Jaques Wagner, Ricardo Berzoini, Luís Marinho. À Equipe do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ivone Moreyra, Getúlio Marques e Lizete Kagami.

À equipe do Dieese (Clemente Gans Lúcio Nelson Karam, Francisco de Oliveira Filho) e da Unitrabalho (Francisco Mazzeo, Ana Maria Saul e Pedro Pontual). À equipe do IIEP (Carmen Sylvia Vidigal Moraes) e a Miguel Arroyo. À amiga Edneide Arruda que com olhar de jornalista, fez a revisão ortográfica e de estilo.

À companheira daqueles tempos, Francisca Elenir Alves, pela ajuda nos momentos difíceis. À Rosa, Eliane e Valéria Fares, e a meus irmãos (Jota, Marcus e Neli), que mesmo distantes, torceram por mim.

A muitos, muitos outros e outras, não citados/as aqui por esquecimento e falta de espaço.

A Deus, que me deu a luz e a perseverança necessárias para continuar e continuar!

*Tinha eu 14 anos de idade
Quando meu pai me chamou
Perguntou-me se eu queria
Estudar Filosofia
Medicina ou Engenharia
Tinha eu que ser doutor*

*Mas a minha aspiração
Era ter um violão
Para me tornar sambista
Ele então me aconselhou
Sambista não tem valor
Nesta terra de doutor
E seu doutor
O meu pai tinha razão*

*Vejo um samba ser vendido
E o sambista esquecido
E seu verdadeiro autor
Eu estou necessitado
Mas meu samba encabulado
Eu não vendo não senhor*

“14 Anos”: samba de Paulinho da Viola

RESUMO

A tese analisa as relações entre trabalho e educação e a qualificação profissional no Brasil contemporâneo por meio da descrição, em bases relacionais, do espaço social onde sujeitos coletivos desenvolvem práticas e relações relativas à qualificação, sendo que tal espaço constitui, segundo o autor, um campo social bourdieusiano, denominada na tese de campo Qualificação. A análise é feita por meio da descrição dos elementos do campo - sujeitos coletivos, estrutura e estratégias - e da reconstituição, ainda provisória, de sua história social e dos seus processos de (re) produção. A análise privilegia o estudo das mutações e da trajetória conflituosa do campo; bem como suas interações com três campos considerados suas vertentes sociais: Produção, Educação e Estado. A ênfase foi dada à compreensão do funcionamento do campo, em particular nas suas conexões com as transformações sociais recentes, seja pela reflexão das questões mais gerais da sociedade no seu interior, seja pela extrapolação dos seus limites, com a qualificação contribuindo para a legitimação hegemônica mais geral. Também se tentou compreender a possibilidade de processos contra hegemônicos, em termos da construção de estratégias de resistência e reelaboração, voltadas para a emancipação, pelos sujeitos sociais não dominantes. Para tanto, a tese apresenta *cenários*, a partir de três grandes processos que se inter cruzam: a globalização, a reestruturação produtiva e a reforma do Estado e procura utilizar criticamente por meio da reelaboração e/ou apropriação de *bases conceituais* amplas, como o conceito de hegemonia e Estado de Antonio Gramsci; os conceitos e noções desenvolvidos pela sociologia de Pierre Bourdieu, pela geografia de Milton Santos e pela pedagogia de Paulo Freire. A tese também introduz novas noções operatórias no âmbito da Teoria do Campo Social – vertentes sociais, linhas de força e tensores – e ressignifica outras – terrenos e polos. Tanto quanto a procura de respostas questões elencadas anteriormente, configurou-se um importante objetivo da pesquisa realizada iniciar o desenvolvimento de uma metodologia de análise de campo, que permita não apenas uma rápida e precisa compreensão do papel e dos interesses dos sujeitos coletivos e das relações já estabelecidas, mas, sobretudo da compreensão da dinâmica do campo, permitindo o acompanhamento posterior do desenvolvimento das suas relações externas e internas. Ao mesmo tempo tal metodologia poderá potencializar as possibilidades de socialização deste conhecimento para os sujeitos do polo não hegemônico. Entretanto, se alcançar os objetivos específicos da pesquisa foi factível, não se têm dúvida de que seu objetivo mais geral está além do tempo e espaço do doutorado, e pavimentam uma estrada para novas pesquisas, a serem trilhadas por aqueles e aquelas que só compreendem a construção de conhecimento como um processo coletivo e quando ele contribui para resolver problemas concretos dos excluídos e da maioria que vive do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Qualificação Profissional; Sujeitos Coletivos; Campos Sociais; Hegemonia.

ABSTRACT

The thesis analyzes the relations between work and education and the vocational training in the contemporary Brazil by means of the description, in relational bases, of the social space where collective subjects develop practical's and relations relative to the qualification, being that such space constitutes, according to author, a bourdieusian social field, called, in the thesis, of field Qualification. The analysis is made by means of the description of the elements of the field – collective subjects, structure and strategies – and of the reconstitution, still provisory, of its social history and of its processes of (re) production. The analysis privileges the study of the mutations and the conflictuous trajectory of the field, as well as its interactions with three fields considered its “social slopes”: Production, Education and State. The emphasis was given to the understanding of the functioning of the field, in particular in its connections with the recent social transformations, either for the reflection of the questions most general of the society in its interior, and either for the surpassing of its limits, with the qualification contributing for the more general hegemonic legitimation. Also it was tried to understand the possibility of process against hegemonic, in terms of the construction of strategies of resistance and re elaboration, come back toward the emancipation, for not dominant social subjects. For in such a way, the theses presents scenes, from three greats processes that they intercross: the globalization, the productive restructuration and reform of the State and look for criticizing to use by means of the re elaboration and/or appropriation of ample conceptual bases, as the concept of hegemony and State of Antonio Gramsci, the concepts and notions developed for the sociology of Pierre Bourdieu, the geography of Milton Santos the pedagogy of Paulo Freire. The theses also introduces new operatory notions in the scope of the Theory of Social Field –“social slope”, “lines of force” and “tensors” and resigificant others – “terrain” and “pole”. As much how much the search of answers to the mentioned questions previously, configured an important objective of the carried through research to initiate the development of a methodology of field analysis. This in the direction to allow not only a fast and precise understanding the paper and the interests of the collective subjects and the established relations already, but, over all of the understanding of the dynamics of the field, allowing the posterior accompaniment of the development of its external and internal relations. At the same time such methodology will be able to potentially the possibilities of socialization of this knowledge for the subjects of the not-hegemonic pole. However, if to reach the specific objectives of the research was feasible, they do not have doubt of that its more general objective is beyond the time and space of the doctorate. However, they pave a road for new research, to be trod for all that only understand the knowledge construction as a collective process and when it contributes to resolve concrete problems of the excluded ones and of the majority that-lives-of-the-work.

Keywords-: Vocational Training; Qualification; Collective Subjects; Social Fields; Hegemony

RÉSUMÉ

La thèse examine la relation entre le travail et l'éducation et la qualification professionnelle au Brésil contemporain à travers la description dans bases relationnelles, de l'espace social où les sujets collectifs de développer des relations et des pratiques relatives à la qualification étant que cet espace est, selon l'auteur , un champ sociale bourdieusienne appelé champ Qualification dans la thèse . L'analyse est effectuée à travers la description des éléments de champ - des sujets collectifs , les structures et les stratégies - et reconstitution , même provisoire, de son histoire sociale, et ses processus de (re) production. L'analyse favorise le étude de mutations et de trajectoire contradictoires du champ, ainsi que leurs interactions avec les trois champs considérés comme leurs *versant sociaux*: la production, de l'éducation et de l'État. L'accent a été donnée à l'intelligibilité du fonctionnement du champ , en particulier dans ses relations avec les récents changements sociaux , soit par la réflexion des problèmes de société plus larges à l'intérieur, ou par extrapolation de ses limites, avec la qualification de contribuer à la légitimité hégémonique plus généralement . Aussi essayé de comprendre la possibilité de poursuites contre hégémonique en termes de renforcement de la résilience et de retravailler des stratégies , visant à l'émancipation , pas les sujets sociaux nom dominants. Par conséquent, la thèse présente des scénarios de trois processus majeurs qui se croisent : la mondialisation , la restructuration productive et de la réforme de l'Etat et le regard critique utilisé en remaniement et/ou la appropriation de grandes bases conceptuelles, comme le concept d'hégémonie et l'État d'Antonio Gramsci , les concepts et les notions développées par la sociologie de Pierre Bourdieu , la géographie de Milton Santos et la pédagogie de Paulo Freire. La thèse introduit également de nouveaux concepts opératoires dans la Théorie du Champ Social - versant sociaux, des lignes de force et des tendeurs - et resignifing autres - le terrain et des poles. Quant à trouver réponses aux questions énumérées ci-dessus, mettre en place un objectif majeur de l'enquête entreprendre l'élaboration d' une méthodologie d'analyse de champ, qui non seulement permet de comprendre rapidement et précisément le rôle et les intérêts des sujets collectifs et les relations déjà établi , mais surtout la compréhension de la dynamique du champ, ce qui permet le suivi ultérieur de l'évolution de leurs relations internes et externes. Bien que cette méthode peut améliorer les possibilités de socialisation de ces connaissances pour les sujets de pôle non - hégémonique. Toutefois, si la réalisation des objectifs spécifiques de la recherche était possible, ne pas avoir de doute que son objectif plus général est hors du temps et de l'espace doctorat , et d'ouvrir une route à de nouvelles recherches, pour être battu par ceux et seulement ceux qui comprennent la construction de la connaissance en tant que collectif, quand il contribue à résoudre des problèmes concrets des exclus et de la majorité ceux qui vivre de travail.

Mots-clés: travail et l'éducation; la formation professionnelle; des sujets collectifs; champs sociaux; Hegemony.

RESUMEN

La tesis analiza la relación entre el trabajo y la educación y la cualificación profesional en el Brasil contemporáneo a través de la descripción en bases relacionales, del espacio social donde los sujetos colectivos desarrollan relaciones y prácticas relativos a la calificación de ser que este espacio es, según el autor, un campo sociales bourdieusiano, llamado en la tesis del campo Calificación. El análisis se realiza a través de la descripción de los elementos de campo - sujetos colectivos, estructuras y estrategias - y la reconstitución, aunque sea provisional, su historia social y sus procesos de (re) producción. El análisis favorece estudio de mutaciones y trayectoria en conflicto del campo, así como sus interacciones con los tres ámbitos considerados sus pendientes sociales: Producción, Educación y Estado. Se hizo hincapié en la comprensibilidad del funcionamiento del campo, especialmente en sus relaciones con los recientes cambios sociales, ya sea por la reflexión de los problemas sociales más amplios en el mismo, o por extrapolación de sus límites, con la salvedad de que contribuye a la legitimidad hegemónica más en general. También trató de entender la posibilidad de demandas contra hegemónico en términos de construcción de la resiliencia y la reelaboración de estrategias, dirigidas a la emancipación, no los sujetos sociales dominantes. Por lo tanto, la tesis presenta escenarios de tres procesos principales que se cruzan: la globalización, la reestructuración productiva y la reforma del Estado y mirando utilizado críticamente por rediseñar y/o por la apropiación de las bases conceptuales amplios, tales como el concepto de hegemonía y Estado de Antonio Gramsci, los conceptos y las nociones desarrolladas por la sociología de Pierre Bourdieu, la geografía de Milton Santos y la pedagogía de Paulo Freire. La tesis también introduce nuevos conceptos operativos dentro de la Teoría del Campo Social - pendientes sociales, líneas de fuerza y tensores - y de resignificación a otras - de lo terreno y los polos. Ambos cuanto a encontrar respuestas a las preguntas anteriores, un objetivo principal de la encuesta es iniciar el desarrollo de una metodología para el análisis de los campos, que no sólo permite la comprensión rápida y precisa de la función y los intereses de los sujetos colectivos y las relaciones ya establecido, pero especialmente la comprensión de la dinámica del campo, lo que permite el posterior seguimiento de la evolución de sus relaciones internas y externas. Ao mismo tiempo esta metodología puede mejorar las posibilidades de socialización de este conocimiento en las materias de polo no hegemónica. Sin embargo, si la consecución de los objetivos específicos de la investigación era viable y que no tenía duda de que su objetivo más general es más allá del tiempo y el espacio de doctorado, y allanar el camino hacia una nueva investigación, para ser trillado por aquellos y sólo aquellos que entienden el construcción del conocimiento como un colectivo, cuando contribuye a resolver los problemas concretos de los excluidos y de la mayoría que vive del trabajo.

Palabras clave: Trabajo y Educación; formación profesional; sujetos colectivos; campos sociales; Hegemonía.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Fatores selecionados que conformam o Local de Trabalho (LT)	95
Figura 2 - Estratégias dos Sujeitos em relação à Qualificação: 1ª aproximação	108
Figura 3 - Mapa semântico	182
Figura 4 - Mapa conceitual sobre mapas conceituais	184
Figura 5 - Mapa mental sobre mapas mentais	188
Figura 6 - Mapa cognitivo – Processo decisório	193
Figura 7 - Mapa cognitivo – Processo decisório usando Decision Explorer ...	194
Figura 8 - Campo Qualificação: Sujeitos, Terrenos e Relações	240
Figura 9 - Vertentes Sociais do Campo Qualificação	279
Figura 10 – Mapa do Campo Qualificação no Brasil - 1º período (1975-1988)	315
Figura 11 – Mapa do Campo Qualificação no Brasil -2º período (1989-2002) – Polo Hegemônico)	316
Figura 12 - Mapa do Campo Qualificação no Brasil -2º período (1989-2002) – Polo Contra Hegemônico)	317
Figura 13 – Mapa do Campo Qualificação no Brasil -3º período (2003-2005) – Polo Hegemônico)	318
Figura 14 - Mapa do Campo Qualificação no Brasil -3º período (2003-2005) – Polo Contra Hegemônico)	319

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Propriedades dos sujeitos no campo e instrumentos da pesquisa	156
Quadro 2 - Propriedades do campo e instrumentos da pesquisa	157
Quadro 3- Critérios de seleção de sujeitos sociais/ instituições	160
Quadro 4 – Elementos derivados das propriedades dos sujeitos no campo utilizadas na construção da matriz sócio cognitiva “Agenda do sujeito no campo Qualificação”	201
Quadro 5 – Elementos derivados das propriedades do campo utilizadas na construção da matriz sócio cognitiva “Agenda geral do campo Qualificação - elementos centrais”	202
Quadro 6 – Elementos topológicos e gráficos para a construção dos mapas do campo Qualificação	205
Quadro 7 - Co-relações entre dimensões e propriedades gerais dos campos	219
Quadro 8 - Propriedades dos campos reveladas nos discursos dos sujeitos	220
Quadro 9 - Propriedades gerais do campo Qualificação reveladas nos discursos dos sujeitos	221
Quadro 10 - Polos, Linhas de Força e Tensores do campo Qualificação: as relações observadas ou possíveis	227
QUADRO 11 – Elementos conceituais e relacionais do campo Qualificação (tabuleiro, peças, regras do jogo e sinopse das partidas já jogadas)	228
Quadro 12 - Sujeitos coletivos, terrenos e níveis do campo Qualificação no Brasil: primeira aproximação	239
Quadro 13 – – Chave para classificação de sujeitos sociais coadjuvantes e figurantes em níveis espaciais e pólos	274
Quadro 14 - Estratégias e Práticas Genéricas em relação à Qualificação	276

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número absoluto de pessoas analfabetas maiores de 15 anos e da taxa de Analfabetismo Total (%) - Brasil - 1900-2004.....42

Tabela 2 - Taxas de Analfabetismo (%), segundo faixas etárias, sexo e local de moradia, em áreas geográficas selecionadas – 2004.....42

Tabela 3 - Taxas de Analfabetismo Funcional, (%) para maiores de 10 anos por local de moradia em áreas geográficas selecionadas -2004.....42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGU Advocacia Geral da União
Art. – Artigo
BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD Banco Mundial
BNDES Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Caged Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica / Conselho Nacional de Educação
CEF Caixa Econômica Federal
Cefet Centro Federal de Educação Tecnológica
CGT Central Geral dos Trabalhadores
CLT Consolidação das Leis do Trabalho
CNA Confederação Nacional da Agricultura
Cnae Classificação Nacional de Atividades Econômicas
CNC Confederação Nacional do Comércio
CNDRS Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
CNE Conselho Nacional de Educação
CNI Confederação Nacional da Indústria
CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNT Confederação Nacional do Transporte
CNTE Confederação Nacional de Técnicos em Educação
Codefat Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
Cofins Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
Contag Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT Comissão Pastoral da Terra
CUT Central Única dos Trabalhadores
D.O.U. – Diário Oficial da União
Dcnem Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
Dec. – Decreto
Dec-Lei – Decreto Lei
DIEESE Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio Econômicos
EC Emenda Constitucional
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA Educação de Jovens e Adultos
Enem Exame Nacional do Ensino Médio
FAT Fundo de Amparo ao Trabalhador
FCO Fundo Constitucional de Desenvolvimento do Centro-Oeste
FGTS Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC Fernando Henrique Cardoso
Fies Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
Fiesp Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
Finep Financiadora de Estudos e Projetos
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDCT Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
FNE Fundo Constitucional de Desenvolvimento do Nordeste
FNO Fundo Constitucional de Desenvolvimento do Norte
FS Força Sindical
Fundeb Fundo de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Funproger Fundo de Aval do Programa de Geração de Emprego e Renda
Funrural Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural
Fust Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações
Ibama – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais e Renováveis
Ibase Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH Índice de Desenvolvimento Humano
IFET Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IES Instituições de Ensino Superior
Ifes Instituições Federais de Ensino Superior
Incrá Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC Índice Nacional de Preços ao Consumidor
INSS Instituto Nacional do Seguro Social
LC Lei Complementar
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA Lei Orçamentária Anual
LRF Lei de Responsabilidade Fiscal
MA – Ministério da Agricultura
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
MDA Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDIC Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC Ministério da Educação
Mercosul Mercado Comum do Sul
Minc Ministério da Cultura
MJ Ministério da Justiça
MMA Ministério do Meio Ambiente
MME – Ministério de Minas e Energia
MP Medida Provisória
MP Ministério Público
MPAS Ministério da Previdência e Assistência Social
MPOG Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MRE – Ministério das Relações Exteriores
MS Ministério da Saúde
MST Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
MTE Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT Organização Internacional do Trabalho
OMC Organização Mundial do Comércio
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONG Organização Não-Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
Oscip Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
Pasep Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PBQP Programa Brasileiro de Produtividade e Qualidade
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA População Economicamente Ativa
PEC Proposta de Emenda Constitucional
PED Pesquisa de Emprego e Desemprego
PEQ Planos Estaduais de Qualificação
Peti Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIA População em Idade Ativa
PIB Produto Interno Bruto
PIS Programa de Integração Social
Pisa Programa Internacional de Avaliação de Alunos
Planfor Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PLC Projeto de Lei Complementar
PME Pesquisa Mensal de Emprego
Pnad Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDRS Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
PNE Plano Nacional de Educação
PNQ Plano Nacional de Qualificação
Pnud Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA Plano Plurianual
PPGAdm/EA/UFBA - Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia
PPGEdu/FACED/UFBA - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
Proemprego Programa de Expansão do Emprego e Melhoria da Qualidade de Vida do Trabalhador
Proep Programa de Expansão da Educação Profissional
Profae Projeto de Formação de Trabalhadores da Área de Enfermagem
Proger Programa de Geração de Emprego e Renda
Pronaf Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
Prouni – Programa “Universidade para Todos”
PSF Programa de Saúde da Família
Res. – Resolução
RJU Regime Jurídico Único
SaeB Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seade Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
Sebrae Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Senac Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
Senai Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
SEST – Serviço Social do Transporte
SFH Sistema Financeiro da Habitação
Simples Sistema Integrado de Pagamento de Impostos e Contribuições das Microempresas e das Empresas de Pequeno Porte
Sine Sistema Nacional de Emprego
SPE Sistema Público de Emprego
STF Supremo Tribunal Federal
STJ Superior Tribunal de Justiça
STN Secretaria do Tesouro Nacional
SUS Sistema Único de Saúde
TCU Tribunal de Contas da União
Undime União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UE União Europeia
USP Universidade de São Paul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. CENÁRIOS.....	22
2.1 O GLOBAL, O REGIONAL E O LOCAL	22
2.2 O ESTADO NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS	29
2.3 EDUCAÇÃO, ESTADO E LUTAS SOCIAIS	36
2.4 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA.....	43
2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMPREGO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	53
2.6 INDÚSTRIA, LOCAL DE TRABALHO, QUALIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	58
3. BASES CONCEITUAIS	69
3.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO	70
3.2 SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE	77
3.3 PROCESSO DE TRABALHO E SUBJETIVIDADE	86
3.4 QUALIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	96
3.5 HEGEMONIA E EDUCAÇÃO.....	109
3.6 TEORIA DO CAMPO SOCIAL	117
3.6.1 Introdução: a sociologia de Pierre Bourdieu.....	118
3.6.2 O campo social bourdieusiano	125
3.6.3 Possibilidades e limites da Teoria do Campo Social.....	134
4. O PROBLEMA	139
5. METODOLOGIA	149
5.1 DIRETRIZES METODOLÓGICAS.....	149
5.1.1 Diretrizes Gerais	149
5.1.2 Diretrizes derivadas da teoria do campo social	152
5.2 O ESPAÇO, O TEMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	157
5.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA, PESQUISA DOCUMENTAL E ANÁLISE DOCUMENTAL	160
5.3.1 Pesquisa Bibliográfica	160
5.3.2 Pesquisa Documental	161
5.3.3 Construção do Corpus de Documentos	164
5.3.4 Análise Documental: procedimentos	166
5.4 MAPAS E MAPAS SÓCIO-COGNITIVOS.....	171
5.4.1. Mapas, Cartografia e Topologia	171
5.4.2. Mapas Sócio-cognitivos e outros mapas.....	176
5.5 OS PROCESSOS DE ANÁLISE E OS PRODUTOS DA PESQUISA	197
5.5.1 Construção das matrizes e mapas sócio-cognitivos do campo Qualificação	197
5.5.2 Construção dos mapas do campo Qualificação	202
5.5.3 Síntese, Prospecção e Socialização.....	202
6. O CAMPO QUALIFICAÇÃO: DESCRIÇÃO SINCRÔNICA, HISTÓRIA SOCIAL E (RE) PRODUÇÃO.....	207
6.1 O CAMPO QUALIFICAÇÃO: ABORDAGENS TEÓRICAS	208
6.1.1 Teoria do Campo Social e campo Qualificação: uma aplicação prática	209
6.1.2. Construindo noções operatórias no âmbito da Teoria do Campo Social	220
6.1.3. Análise do campo Qualificação: um primeiro esboço.....	235
6.2 AFINAL, O QUE ESTÁ EM JOGO NO CAMPO QUALIFICAÇÃO?.....	241
6.3 OS SUJEITOS DO CAMPO QUALIFICAÇÃO	243
6.3.1 Os protagonistas	244
6.3.2 Os coadjuvantes e os figurantes	274
6.4 OS PÓLOS DO CAMPO QUALIFICAÇÃO	275
6.5 AS VERTENTES SOCIAIS DO CAMPO QUALIFICAÇÃO	277
6.6 OS TERRENOS DO CAMPO QUALIFICAÇÃO	280
6.6.1 Educação profissional	281
6.6.2 Certificação Profissional	288
6.6.3 Outros terrenos.....	295

6.7 ESTRATÉGIAS E ALIANÇAS: AS LINHAS DE FORÇA DO CAMPO.....	301
6.7.1 Linhas de força na matriz sócio-cognitiva	301
6.7.2 Principais Linhas de força no campo Qualificação	302
6.7.3 Alianças inter sujeitos da mesma natureza e inter sujeitos de outra natureza	304
6.8 MUTAÇÕES: OS TENSORES DO CAMPO.....	305
6.8.1 Tensores na matriz sócio-cognitiva	305
6.8.2 Principais tensores do campo Qualificação	305
6.11 UM NOVO ESBOÇO DE ANÁLISE: OS MAPAS DO CAMPO QUALIFICAÇÃO.....	314
7. O FUTURO DO CAMPO QUALIFICAÇÃO	321
7.1 CENÁRIOS: FORTALECIMENTO DO PÓLO HEGEMÔNICO OU DO PÓLO NÃO-HEGEMÔNICO?.....	321
7.2: CONCLUSÃO: NOVAS PRÁTICAS E NOVAS INVESTIGAÇÕES NO CAMPO QUALIFICAÇÃO	322
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	324
APÊNDICES	351
APÊNDICE A - LISTA DOS CONJUNTOS DE DOCUMENTOS.....	351
APÊNDICE B – AMOSTRAS DE FICHAS DE ANÁLISE DOCUMENTAL.....	366
APÊNDICE C - QUADRO DE TERMOS CHAVE PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO CAMPO QUALIFICAÇÃO	369
APÊNDICE D – MAPOTECA – MATRIZES SÓCIO-COGNITIVAS E MAPAS SÓCIO-COGNITIVOS	371

1. INTRODUÇÃO

O trabalho ainda tem ainda isto de excelente: divertir a nossa vaidade, enganar a nossa impotência e comunicarmo-nos a esperança de um bom evento.
Anatole France

Só o tempo pode tornar os povos capazes de se governarem a si mesmos. A sua educação se faz através de suas revoluções.
Lamartine

A presente tese é resultante da pesquisa sobre *qualificação social e profissional, sujeitos coletivos e campos sociais*, necessária como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – PPGEdU/FACED/UFBA.

A escolha de trabalhar conjuntamente temas como trabalho, educação e qualificação, em bases relacionais e na perspectiva dos sujeitos sociais coletivos, além das justificativas teóricas e sociais apresentadas no texto, representa uma continuidade (e uma retomada) do trabalho de investigação desenvolvido durante o curso de mestrado em educação. Naquele trabalho, foi observada a superficialidade da percepção de diversos sujeitos sociais coletivos sobre a sua ação. Em especial, tal percepção tem relegado a subjetividade a um plano inferior, embora os processos vivenciados estivessem sempre (como todo processo em que os seres humanos se envolvem) carregados de emoções, de motivações profundas, mesclando o individual e o coletivo (Lima,1999) ¹.

O projeto original do mestrado em educação consistia em compreender a subjetividade envolvida na construção de uma nova qualificação, que permitisse aos sujeitos individuais continuar inseridos no contexto produtivo. Entretanto, por razões alheias à vontade pessoal², este impulso inicial não se materializou em uma pesquisa neste sentido. A pesquisa efetivamente realizada durante o mestrado, dirigida para a ação coletiva em qualificação profissional, embora sob a ótica de um

¹ A ausência de uma percepção autêntica, vivenciada de modo semelhante ao sujeito individual, abriu caminho, para uma profunda crise dos projetos coletivos: cada vez mais afastados dos projetos de cada um, passou a se constituir em projetos de ninguém. Com a chegada da reestruturação produtiva, esta crise se aguçou, tanto pelo desemprego quanto pela crescente possibilidade de adesão a outros projetos mais palpáveis, oferecidos pelas empresas, pelo governo e outras instituições (Lima,1999).

² Estes fatores tantos se referem à viabilidade (na época) da pesquisa, quanto à maturidade científica do pesquisador. Por outro lado, a rápida apropriação, pelos sujeitos coletivos, da temática da qualificação profissional, tornava extremamente atraente e viável uma pesquisa voltada para ação coletiva.

único sujeito coletivo ligado aos trabalhadores, contribuiu para confirmar a emergência da temática ligada ao local de trabalho. Isto aconteceu na medida em que o campo³ Produção se apresenta, para os sujeitos coletivos, como uma das *vertentes sociais*⁴ da qualificação. Entretanto, a pesquisa também esteve sintonizada com a importância crescente do campo Estado nas análises sobre hegemonia e qualificação, principalmente porque influenciam (e são influenciadas) pelas decisões tomadas no local de trabalho.

A consciência da importância da inter-relação entre os campos contribuiu para definir uma questão mais ampla, que resultou, no processo de seleção para o doutorado, na apresentação de uma proposta de pesquisa envolvendo as relações entre as ações em qualificação profissional dos diversos sujeitos sociais nos campos Produção e Estado, circunscrita ao seu aspecto mais evidente: a negociação coletiva. Entretanto, as diversas disciplinas cursadas durante a obtenção de créditos do doutorado⁵ e as reflexões críticas sobre as práticas desenvolvidas pelo autor em: i) projetos de educação de adultos trabalhadores e ii) gestão de políticas públicas de qualificação social e profissional, levaram à ampliação da abordagem e à modificação do escopo da análise. A mais significativa delas se refere à imersão na Teoria do Campo Social de Pierre Bourdieu, utilizada criticamente por meio da reelaboração e/ou apropriação conceitual, embora isto não represente a única matriz teórica deste trabalho, vez que estão presentes, entre outros, o conceito de hegemonia e Estado de Antonio Gramsci e os conceitos e noções desenvolvidos pela geografia de Milton Santos e pela pedagogia de Paulo Freire.

De modo geral, o esforço da pesquisa se voltou a análise sobre as relações entre trabalho e educação e a qualificação profissional no Brasil contemporâneo por meio da descrição, em bases relacionais, do espaço social onde sujeitos coletivos desenvolvem práticas e relações relativas à qualificação, sendo que tal espaço constitui, segundo o autor, um campo social bourdieusiano, denominada na tese de

³ Utiliza-se aqui o conceito bourdieusiano de *campo*, enquanto descrição do espaço social onde as relações entre agentes sociais se dão e se estabelecem. Para uma definição deste conceito e o seu caráter heurístico, ver o item 3.6., desta tese.

⁴ Elaborada durante o curso de mestrado, a definição da noção operatória *vertente social* pode ser encontrada no Capítulo 6, desta tese..

⁵ Entre elas destacam-se, no PPGAdm/EA/UFBA: Tópicos Especiais em Administração e Produção (Prof. Dr. Francisco Teixeira) , Indivíduo e Organização (Prof. Dr. Antonio Virgílio B. Bastos).e, no PPGedu/FACED/UFBA, as disciplinas Currículo / Etnopesquisa Crítica (Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo), Economia e Educação (Prof. Dr. Robert E. Verhine) , Ensino Profissional e Ensino Médio (Profa. Dra Vera Fartes) e Educação e Territorialidade (Prof. Luís Felipe Perret Serpa).

campo Qualificação. A análise é feita por meio da descrição dos elementos do campo - sujeitos coletivos, estrutura e estratégias - e da reconstituição, ainda provisória, de sua história social e dos seus processos de (re) produção.

A análise privilegia o estudo das mutações e da trajetória conflituosa do campo *Qualificação*; bem como suas interações com três campos considerados suas vertentes sociais: Produção, Educação e Estado. A ênfase foi dada à compreensão do funcionamento do campo, em particular nas suas conexões com as transformações sociais recentes, seja pela reflexão das questões mais gerais da sociedade no seu interior, seja pela extrapolação dos seus limites, com a qualificação contribuindo para a legitimação hegemônica mais geral. Também se tentou compreender a possibilidade de processos contra hegemônicos, em termos da construção de estratégias de resistência e reelaboração, voltadas para a emancipação, pelos sujeitos sociais não dominantes.

Tanto quanto a procura de respostas a tais questões, configurou-se como um importante objetivo da pesquisa *iniciar o desenvolvimento de uma metodologia de análise de campo*, que permita não apenas uma rápida e precisa compreensão sobre o papel e os interesses dos agentes e das relações já estabelecidas, mas, sobretudo sobre a dinâmica do campo, permitindo o acompanhamento posterior do desenvolvimento das suas relações externas e internas. Para tanto, a pesquisa também produziu novas noções operatórias no âmbito da Teoria do Campo Social – *vertentes sociais, linhas de força e tensores* – e ressignificou outras – *terrenos e polos*. Ao mesmo tempo, a metodologia desenvolvida poderá potencializar as possibilidades de socialização deste conhecimento para os sujeitos do polo não hegemônico.

Na perseguição destes objetivos, o presente trabalho, após esta introdução, apresenta a seguinte estrutura: i) a apresentação dos *cenários*, analisados a partir de três grandes processos que se inter cruzam: a globalização, a reestruturação produtiva e a reforma do Estado; ii) *as bases conceituais*, onde são problematizadas e contextualizadas categorias, conceitos e noções reelaboradas e/ou apropriadas; iii) a delimitação do *problema da pesquisa*; iv) *a metodologia*, contendo as diretrizes metodológicas; a descrição dos espaços, processos, métodos e instrumentos propostos para realizar a pesquisa; v) os achados da pesquisa, a saber, *a descrição do campo qualificação e suas mutações*, a partir de seus sujeitos sociais, suas

estratégias comuns ou antagônicas e os terrenos onde se enfrentam; vi) à guisa de conclusão, um exercício de prospectar *o futuro do campo qualificação*.

Entretanto, se alcançar os objetivos específicos da pesquisa foram factíveis, não se têm dúvida de que seu objetivo mais geral está além do tempo e do espaço do doutorado; antes, pavimentam uma estrada para novas pesquisas, que o autor, na condição de pesquisador e cidadão, pretende seguir na carreira acadêmica, entendendo, porém, que este é necessariamente um trabalho a ser trilhado por aqueles e aquelas que só compreendem a construção do conhecimento como um processo coletivo e como uma contribuição para resolver problemas concretos dos excluídos e da maioria que vive do trabalho.

2. CENÁRIOS

A grande sorte dos que desejam pensar a nossa época é a existência de uma técnica planetária, direta ou indiretamente presente em todos os lugares, e de uma política planetária, que une e norteia os objetos técnicos. Juntas elas autorizam uma leitura ao mesmo tempo geral e específica, filosófica e prática, de cada ponto da Terra.

Milton Santos

Este capítulo tem a pretensão de apresentar aos leitores, de forma breve, os grandes processos que marcam a nossa época e as questões que eles levantam para os seres humanos. Também pretende apresentar algumas das soluções imaginadas por diversos sujeitos sociais, na tentativa de compreender a articulação das ações no campo “macro” (o Estado e as políticas públicas) e no campo “micro” (local de trabalho e outros espaços de socialização). Sempre perseguindo o objetivo de desvelar as estratégias e as práticas que fundamentam e dá sentido às estratégias dos sujeitos individuais e coletivos, a apresentação parte do nível internacional e prossegue até os níveis nacional, estadual e, quando pertinente, local.

O ponto de partida é o processo de *globalização* excludente e suas implicações na hierarquização e redefinição dos espaços “nacional”, “regional” e “local” (item 2.1). Em seguida (item 2.2), discorre-se sobre o *Estado* nas sociedades ocidentais contemporâneas, sua reforma e os conflitos dela decorrentes. Esta discussão pavimenta o entendimento do papel relevante desempenhado pela *educação*, envolvendo a sua universalização, gratuidade e qualidade, descritas a partir das ações do Estado e das lutas sociais, no item 2.3.

O item 2.4 introduz a discussão sobre a *reestruturação produtiva* e seus impactos sobre o trabalho e a qualificação. Já no item 2.5, particular atenção é dada às políticas públicas de emprego, envolvendo seguro desemprego, intermediação de mão de obra, qualificação profissional e geração de emprego e renda. Encerrando o capítulo, é descrita no item 2.5 a ação da indústria sobre a qualificação no plano estadual (Bahia) enquanto que no item 2.6 é apresentada sua ação no local de trabalho.

2.1 O global, o regional e o local

Os processos que levaram a constituir o mundo globalizado, sob a hegemonia dos países ocidentais desenvolvidos, não prescindem, como nos processos

anteriores, de fortes incursões nos terrenos ideológico e cultural. Ao contrário, na época atual estas incursões, verdadeiras “bandeiras”, vêm condenando à extinção culturas milenares, além de estabelecer o *front* ideológico como fundamental para o próprio estabelecimento e sobrevivência da nova ordem.

Porém, velhas práticas, aparentemente contraditórias com uma suposta visão supranacional, não apenas ressurgem, como se sofisticam. As elites socioeconômicas precisam, agora mais do que nunca, do consenso e reivindicam, para o seu projeto, um caráter mais amplo e abrangente, envolvendo, inclusive, as classes subalternas. Assim, os saberes, valores e comportamentos da elite passam a ser considerados *modelos* a serem imitados ou perseguidos.

Tal abordagem não se restringe apenas às classes e camadas sociais, podendo também ser verificada nas relações “centro-periferia”, desde o bairro até regiões inteiras. Ela se espraia, *como metodologia, hierarquizando espaços, sejam eles geográficos ou sociais*. Esta transposição acrítica e autoritária, sem a adaptação ou reelaboração necessárias, apresenta grande responsabilidade pelo fracasso nas definições de questões estratégicas, como por exemplo: padrão de desenvolvimento, produção e consumo, políticas públicas, educação, etc.…”

O final do século XX assistiu, no bojo dos processos de globalização excludente, a emersão das “questões regionais”, ou seja, de questões circunscritas a um determinado território, seja ele definido por elementos físicos e simbólicos⁶. Tais elementos, aparentemente amparados em bases científicas, traduzem a necessidade do capitalismo de definir os territórios de acordo com os suas estratégias, ou seja, longe de ser uma imagem neutra, ela é parte de um processo ideológico, que tenta se instalar como dominante sobre as outras visões e como tal, se apresenta como totalizante ou sintetizadora das visões precedentes⁷.

Obviamente, este não é um processo isento de contradições, com resistência dos sujeitos sociais em preservar ou construir a sua própria visão, também segundo as suas estratégias específicas. Trata-se de uma luta simbólica, associada inequivocamente às lutas sociais, como processos de transformação da realidade

⁶ Como, entre outros, sua geografia, história, cultura, ecologia e biodiversidade, composição étnica, potencialidade econômica, estratégias e interesses políticos, lutas sociais e pelo imaginário coletivo gerado a partir destes elementos.

⁷No Brasil, em parte suscitado por interesses internacionais, mas também por interesses “desenvolvimentistas” internos, a “bola da vez” parece ser a Amazônia, onde todos os elementos citados compõem, moldando, a partir de várias “visões de amazônia”, uma imagem da região “adequada” ao século que se inicia.

que apresentam amplitudes variadas, seja no tempo, no espaço ou nos diversos aspectos da vida social.

O processo contemporâneo de globalização, segundo a visão de Torres (1998), *“torna imprecisos os limites nacionais, deslocando as solidariedades dentro de cada um e entre os vários estados-nação, e afetando profundamente a constituição das identidades nacionais e dos grupos de interesse.”* Entretanto, pelo menos três elementos requerem maiores investigações:

- a) o “nacional” morreu? Ele não tem sobrevivido sob formas conservadoras de nacionalismo ou através do caráter de articulação nacional assumido pelas instituições ligadas aos movimentos sociais?
- b) existiriam de fato projetos nacionais em estados-nações subalternos e periféricos? As classes dominantes não teriam o seu projeto indissolúvelmente ligado a projetos transnacionais? As esquerdas também não têm sido pouco competentes, neste sentido, na medida em que também privilegiam modelos e/ou não dão a atenção devida às diversidades internas do país?
- c) seria possível um projeto “nacional”, hoje, que não se voltasse “para dentro”, contemplando as diversidades regionais e até locais, ao mesmo tempo em que se articula “para fora”, com outros estados-nações em situação semelhante?

Um exemplo de prática - utilizada ontem e hoje - é a representação do “nacional”, como forma de se alcançar a legitimidade. Assim foi durante a revolução de 30, a ditadura militar iniciada em 1964, o governo Collor e o os governos FHC, embora, obviamente, os termos da equação coação-consenso não sejam iguais em cada um dos casos citados. Na esquerda, mais recentemente, a tentativa de elaborar um projeto que transcenda uma crítica ao projeto das elites tem levado determinados setores a considerarem, na elaboração de suas estratégias, a diversidade de elementos, culturas, interesses que muitas vezes se entrecroçam, mas que constituem a essência de um projeto verdadeiramente nacional.

No plano analítico torna-se necessário, entender, como Ianni (2000) que:

Ao longo da história do Brasil, intérpretes brasileiros e estrangeiros interrogam continuamente a sociedade nacional, construindo e reconstruindo problemas históricos e teóricos. Este diversificado conjunto de interpretações pode ser visto como uma complexa narrativa ficcional que combina a busca de esclarecimento e a criação de significados.

Nesta perspectiva, entender os diferentes significados é também construir um significado específico, no caso da opção crítica, necessariamente mais afinada com as demandas da maioria da população. O debate sobre o conceito de “região”, neste sentido, é exemplar, tanto pelas possibilidades analíticas quanto pelas possíveis repercussões práticas da adoção de um determinado conceito pelos movimentos sociais.

A abordagem da “questão regional”, na perspectiva adotada neste trabalho, visa sublinhar a compreensão do Brasil como espaço regional, não isolado dos que o cercam, mas dotado de uma especificidade que necessariamente deve ser considerada. Ao mesmo tempo, apreender e utilizar o conceito de região adotado neste trabalho obriga a uma reflexão para “dentro” do país, ou seja, para as suas regionalidades. Deste ponto de vista, a presente pesquisa poderia contribuir para futuras investigações, da mesma natureza nos espaços amazônicos, nordestinos, etc., contribuindo para refinar a compreensão do campo Qualificação do país.

O conceito de região adotado não considera exclusivamente as formulações de cunho eminentemente econômico ou geográfico, embora esta última, na sua vertente crítica, ofereça subsídios importantes para uma concepção de caráter marcadamente interdisciplinar. Como foi ressaltado, as polissemias em torno de um conceito revelam uma intensa disputa no campo simbólico (BOURDIEU, 1992), até pouco tempo negligenciada pelos movimentos sociais. Neste sentido, a discussão sobre o conceito de região, as especificidades regionais e as perspectivas regionais/locais de luta social não interessam apenas aos habitantes de determinada região, e sim configuram toda uma plêiade de questões a serem incorporadas no projeto nacional e na agenda de “uma outra globalização” (SANTOS, 1999).

Estas afirmações, que se adequam perfeitamente às diversas questões regionais, não significam apenas constatações, mas devem se tornar elementos de uma pauta política a ser enfrentada, *ao mesmo tempo enquanto demanda de formulação e enquanto prática cotidiana*. Visto desta maneira, a região não é um dado *a priori*, mas é definida e redefinida no bojo da dinâmica social e, deste modo, tornam-se necessárias análises críticas sobre os conceitos de região em disputa, passo necessário para a construção de uma visão de Brasil que corresponda aos interesses da maioria da população.

Ora, esta população possui uma história e uma cultura, claramente conformadas pelo espaço biofísico, porém transcendendo a ele. Interessa, pois, um

conceito de região que não apenas se ocupe da *reprodução do capital*, mas também das formas de *reprodução social*, sejam elas consequências da forma assumida pelo capitalismo na região ou os remanescentes de formas anteriores, que, na maioria das vezes, se colocam como resistência ao processo capitalista.

Assim, definir uma região exclusivamente em função do espaço, da economia, da intervenção do Estado ou dos seus aspectos ecológicos, não é o bastante. Devem ser considerados, como já assinalado anteriormente, os elementos geográficos, históricos, culturais, ambientais, composição étnica, potencialidade econômica, estratégias e interesses políticos, lutas sociais e o imaginário coletivo, dentre outros. Ao mesmo tempo, uma região não pode ser definida por seus “próprios” aspectos, posto que não são sistemas isolados; os aspectos só adquirem força explicativa, quando são vistos de forma relacional, seja com as regiões adjacentes, seja com as que possuem aspectos semelhantes.

No caso específico dos trabalhadores, trata-se também de diferenciar a sua concepção das enunciadas pelas classes dominantes e se procurar pontos comuns com as formuladas por outros setores explorados. Em outras palavras, assumindo explicitamente que “*a apropriação do conceito reflete delimitações claramente pautadas em aspectos convenientes aos interesses em jogo*” (BARROS, 1999), trata-se de elaborar um conceito de região que poderá contribuir para a emancipação dos setores explorados.

Assim, define-se *região* como mais do que uma “*categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade*” (AMADO, 1990 *apud* BARROS, *op.cit.*), e aproxima-se do interessante conceito enunciado por SÉRGIO BUARQUE (1998 *apud* BARROS, *op.cit.*): “*a região é um espaço particular que sintetiza e cristaliza um processo social, ecológico ou cultural complexo, em interação com outros espaços diferenciados*”.

Neste sentido, parece fundamental vincular à discussão sobre espaço e sociedade, na medida em que se considera que “*o próprio processo de produção é o controle do tempo e do espaço pelo trabalho social*” (SANTOS, M., 1997). Entretanto, a divisão do trabalho, utilizado como um dos conceitos chave para a discussão do conceito de região (cf. CARLEAL, 1993), deve ser aplicado com cuidado e de forma não exclusiva no que se refere às diversas regiões, pois, como afirma Corrêa da Silva (2000):

Constata-se a inexistência de parâmetros que permitam configurar o perfil dos trabalhadores da Amazônia. A inadequação dos trabalhadores aos conceitos e às tipologias predominantes na estrutura ocupacional nacional é reveladora da diversidade de trabalho na região. Na verdade, é uma das indicações de que a generalização de modelos não contempla diferenças fundamentais do desenvolvimento do trabalho, no plano regional.

Esta abordagem implica, além dos estudos sobre as formas de exploração do trabalho, em se considerar outros aspectos, tais como:

- ◆ a necessidade de investigar e (re) conhecer a(s) história(s) e a(s) cultura(s) da região, principalmente dos grupos não hegemônicos, que constituem a maioria da população;
- ◆ abandonar a concepção eurocêntrica de hierarquia entre as culturas, sendo a “civilização” uma dádiva outorgada aos “selvagens”;
- ◆ do mesmo modo, abandonar a concepção que divide o Brasil em dois: o “desenvolvido” (centro-sul) e o “atrasado”(norte-nordeste), com a imposição dos padrões de desenvolvimento do primeiro para o outro;
- ◆ compreender que a dinâmica do capitalismo contemporâneo, mais do que homogeneizadora dos contextos sociais, parece ser um veículo de heterogeneização destes mesmos contextos;
- ◆ deixar de imaginar a sociedade sob um aspecto evolucionista-teleológico, com as relações sociais capitalistas sendo a antessala necessária do socialismo, portanto etapa a ser almejada e atingida, uniformemente, por todas as culturas.

As possibilidades mais óbvias deste processo para os atores sociais populares são de caráter objetivo: suprir a falta de dados e propiciar a formação simultânea e articulada de quadros em todo o país e na região, além de aumentar a clareza e precisão das propostas de intervenção, dentre outras. Entretanto, a maior vantagem parece ser a de evitar o estrago de ordem subjetiva: a (des) motivação/ (des) identificação dos sujeitos locais com as propostas e ações, sobretudo, contribuindo para a internalização - na falta de uma política mais ampla- de uma espécie de corporativismo de novo tipo, hoje em vias de se tornar hegemônico: o liberal-corporativismo (cf. COUTINHO, 2000) ou *neocorporativismo*.

O processo de delimitar a região se configura, deste modo, em *sistematização do conhecimento sobre a região*, contribuindo para que se evite, no que se refere às lutas sociais:

- ◆ respostas prévias assumidas, mesmo quando o (s) problema(s) ainda não foi (ram) devidamente formulado(s);
- ◆ diagnóstico(s) incompleto(s) e/ou parcial (is), que leva à generalização e ao reducionismo, tomando-se a parte pelo todo;
- ◆ adoção de experiências exitosas como modelos, sem a necessária compreensão do processo histórico-cultural do seu desenvolvimento;
- ◆ “esquecimento” das experiências localizadas como fonte de aprendizado, divulgando-se quase exclusivamente as experiências alçadas à modelo;
- ◆ elaboração e tomada de decisões restritas e/ou influenciadas pelo contexto da política interna (superpolitização das decisões);
- ◆ difusão das decisões por meio da organização de ações articuladas pelos organismos centrais, embora não contextualizadas regional ou localmente (subpolitização das ações);

Em resumo, evita-se a dificuldade de implementação posterior das resoluções na região, com conseqüente impacto negativo na efetividade social das ações e, principalmente, na impossibilidade de se fechar satisfatoriamente o ciclo: estímulo da base-elaboração de estratégias nacionais-ações unitárias na base.

A título de contribuição para o debate, elenca-se a seguir, algumas questões que merecem ser aprofundadas:

- ◆ as relações entre trabalho, conhecimento e meio ambiente;
- ◆ a biodiversidade e a sociodiversidade, nas suas dimensões sócio-políticas, científicas, econômicas e éticas;
- ◆ as relações entre ação local, regional, nacional e internacional e as suas possibilidades;
- ◆ o conceito de sustentabilidade como disputa política e simbólica (cf. MOREIRA, 1999), incluindo aqui a superação da dicotomia entre “conservação” e “preservação”;
- ◆ a ressignificação dos conceitos da economia política voltadas para o entendimento do valor da natureza (de preservação, de uso, de troca, não material, etc.) (cf. MOREIRA, op.cit.);
- ◆ a politização da natureza no capitalismo contemporâneo, tanto no seu viés econômico, tecnológico, geopolítico, ecológico e social (cf. BECKER, 1997);

- ◆ a sinergia e a complementaridade entre capitalismo informacional e desenvolvimento sustentável;
- ◆ as noções de consciência ecológica, utopia ecológica e ideologia ecológica;
- ◆ os grandes problemas ambientais do Brasil e os limites do desenvolvimento sustentável e solidário em cada região;
- ◆ as soluções propostas como novos problemas: ecoturismo, neoextrativismo, sistemas agroflorestais, agroecologia, agricultura sustentável, etc.;
- ◆ os fundamentos, lógica e objetivos dos diversos atores sociais, em particular o Estado brasileiro.

Em resumo, a complexidade e emergência simultânea de questões políticas, sociais, econômicas e ambientais exige uma séria e profunda articulação entre produção de conhecimento e ação sociopolítica, desde a localidade até o globo, passando pelo espaço regional. Em decorrência, tornam-se indispensáveis políticas de comunicação, informação e formação ousadas e ágeis, utilizando, inclusive, as novas tecnologias.

A presente pesquisa centra seu estudo no território brasileiro, embora sem perder de vista as articulações regionais, nacionais e internacionais. Isto relativo ao “onde” (a região) e o “que” se conhece (os processos específicos) e “quem” conhece, na medida em que se pretende devolver aos sujeitos individuais e coletivos do polo não hegemônico os conhecimentos sistematizados, resultantes da pesquisa⁸.

2.2 O Estado nas sociedades contemporâneas

Parte-se do pressuposto de que o Estado, na forma que vem se assumindo nas sociedades capitalistas contemporâneas, não pode ser analisado exclusivamente pelo seu aspecto instrumental, ou seja, a serviço de quais interesses e estratégias (de classes, segmentos, camadas, etc.) o Estado se coloca. Conquanto esta vertente de análise continue tendo a sua validade, esta é relativa, diante da complexidade que o aparelho estatal vem ostentando - contraditoriamente mesmo em tempos de neoliberalismo.

Segundo Bocayuva & Veiga (1992), não se pode correr o risco de perceber outros aspectos fundamentais, como:

⁸ Sob a forma de textos, publicações, palestras, cursos, etc.

a) o caráter ampliado do Estado, que impõe políticas e compromissos públicos;

b) a representação de interesses, que muitas vezes se dá com a formação de rede de alianças, com alto grau de transitoriedade e não restrito a classes ou segmentos determinados;

c) o aparato estatal, transformado em campo de luta de interesses, grupos e classes, tanto pela complexidade dos processos sociais, quanto pela sua própria dinâmica interna;

Assim, o Estado se apresenta como uma *instituição autônoma*, ainda que determinada em última instância, pela luta na base da sociedade. Esta autonomia assume maior ou menor grau, dependendo da fase histórica do desenvolvimento da sociedade, dando origem a formas de *estado liberal* (capitalismo competitivo), *estado do bem-estar-social* (capitalismo monopolista), etc. Entretanto, não se pode eliminar a importância das características da formação social (entre outras questões), que modifica, mesmo em fases semelhantes, a forma do Estado, como é o caso das ditaduras fascistas na Europa, ou os estados nos países dependentes ou neocoloniais.

O caso brasileiro é típico. O Estado brasileiro não conseguiu ser totalmente liberal, nem de bem-estar, como não consegue ser totalmente neoliberal, conquanto os esforços de sucessivos governos com esta orientação, desde o governo Sarney (1985-1989). O patrimonialismo das elites brasileiras impõe a existência de um estado protetor, no plano econômico e político, sendo que as políticas de proteção social se transformam em algo secundário. Entretanto, as elites não “jogam o jogo” sozinhas. A crescente participação de setores populares da sociedade civil, se não conseguiu, até o momento, o “mando-de-campo”, pelo menos tenta estabelecer regras e normas, para que o jogo continue e possa, adiante, se inclinar a seu favor.

Entretanto, para que os setores populares possam “aumentar a sua torcida”, ou seja, a sua influência nos destinos do país, torna-se necessário a existência de um projeto de sociedade, que dê sentido a esta mobilização. A esquerda brasileira tem tradicionalmente tratado este problema como questão consumada, vez que o projeto – o socialismo - estaria pronto, necessitando, apenas de adaptação das estratégias gerais à conjuntura. Mais recentemente, a ascensão dos movimentos sociais tem demonstrado que as formulações genéricas não são suficientes para mobilizar amplas camadas populares e assim, transformar a realidade. Torna-se

necessário formular um *novo* projeto, não no sentido do objetivo final (uma sociedade socialista), que continua, no nosso entender, válido; mas de imaginar novas estratégias e processos de inclusão, para que as mudanças sejam objeto de ação consciente, não de massas conduzidas por um sujeito coletivo (o partido), mas de sujeitos (individuais e coletivos) com interesses plurais, embora convergentes.

Ladislau Dowbor (1998) alerta que, além de se estudar, para a construção deste projeto, a reprodução do capital, deve-se compreender, em dada formação social, como se processa a *reprodução social*, que inclui aspectos econômicos, socioculturais e ambientais, relacionando-os com uma concepção integrada de desenvolvimento. Uma implicação importante desta visão a de que as estratégias elaboradas pelos setores sociais para a sua sobrevivência, em outras palavras, os seus projetos específicos, tem de estar contemplados no projeto geral de sociedade.

Os movimentos sociais brasileiros vêm, há décadas, experimentando e propondo formas alternativas de desenvolvimento. Estas alternativas, muitas vezes de forma não consciente se baseiam em dois princípios: *a sustentabilidade e a solidariedade*. A sustentabilidade, antes bandeira exclusiva dos “verdes” é hoje um conceito adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) ⁹, como a possibilidade de formação de microssistemas (de caráter local) capazes de reproduzir-se com a mínima interferência externa e capaz de efetuar trocas “justas” com os outros microssistemas, que se organizariam em escala regional e nacional. A solidariedade é um acréscimo necessário, não apenas para distinguir esta alternativa de outras, estimuladas por órgãos governamentais, mas para reafirmar que o objetivo central do desenvolvimento é o ser humano e não o mercado ¹⁰.

Outra questão, que a perspectiva de Dowbor implica, é uma mudança na concepção de Estado, posto que este assume um papel importante (mas não exclusivo) na promoção do desenvolvimento. O Estado é visto como um campo de lutas, na medida em que é uma estrutura que deve estar a serviço da sociedade, embora administrado por parte dela. Mais do que isso, o conceito de público supera o estatal: o Estado precisa ser controlado e fiscalizado e, na própria elaboração das

⁹ Ver a este respeito a “Agenda 21”, que estabelece parâmetros mínimos de desenvolvimento sustentável à escala dos estados-nações. Curiosamente, a versão brasileira não prioriza (ou quase ignora) o capítulo 37 que trata da educação e qualificação para a sustentabilidade.

¹⁰ A produção em cooperativas, as associações de pequenos produtores rurais, as empresas autogestionárias são exemplos de economia solidária que apontam para modelos alternativos de desenvolvimento. Apesar de muito importantes, pois demonstram a existência de outras formas de produzir, menos dependentes e mais solidárias, elas por si só não podem superar as determinações do sistema capitalista.

políticas é imprescindível à participação popular. Deste modo, as políticas sociais devem estar sob o controle público¹¹.

As múltiplas abordagens das políticas sociais¹² são alvo de intenso debate entre administradores públicos, economistas, cientistas políticos, sociólogos e assistentes sociais. Mesmo com a posição, de origem neoliberal, de minimizar o Estado, nunca este debate esteve tão presente no Brasil, devido ao agravamento das condições de miséria e pobreza da maioria da população e, no centro do debate, o caráter necessariamente público que estas políticas devem assumir bem como o conceito de cidadania indispensável para que este caráter seja permanente.

Entretanto, a história do Estado brasileiro nos mostra que ainda se tem muito caminhos a percorrer, até a sua democratização, mesmo nos marcos da sociedade capitalista. A passagem de colônia de Portugal ao Império se deu sob o signo da escravidão, e tampouco os trabalhadores livres eram cidadãos. A própria República começa com uma ditadura militar e os poucos direitos conseguidos nos períodos democráticos são atenuados ou suprimidos pelas sucessivas ditaduras (1937-1945 e 1964-1984).

A ditadura militar instalada a partir de 1º de abril de 1964 sufocou no nascedouro um projeto de reformas populares, que poderia democratizar o Estado. No período que se seguiu, foram suprimidas as liberdades individuais e coletivas. Sem a pressão das organizações populares, perseguidas pelos militares, um Estado autoritário cresceu de forma assustadora, garantindo os privilégios de banqueiros, industriais e latifundiários, além de formar uma nova elite política, capaz de barganhar estes privilégios. Devido a esta história, sobrevive no Brasil uma cultura autoritária, individualista, corporativa e corrupta, que impede a construção de um Estado mais avançado e democrático. Remover o “entulho autoritário”, acumulado durante décadas, tem se transformado em tarefa fundamental dos movimentos sociais, os mais interessados em manter e ampliar a democracia.

Parte deste processo, a Constituição de 1988 abriu brechas que poderiam promover um avanço considerável para a democratização do Estado, no que diz respeito às políticas públicas, ao estabelecer a necessidade de serem criados

¹¹ Desta forma, não existiria uma separação (tradicionalmente aceita) entre políticas públicas (aquelas que são financiadas por fundos públicos) e políticas sociais (que afetem diretamente a qualidade de vida da população), pois todas as políticas deveriam ser controladas pelo público.

conselhos, vinculados a estas políticas. Estes espaços públicos de elaboração, discussão, implementação e avaliação de políticas públicas. Os conselhos se proliferaram e assumiram diferentes formatos e papéis¹³. Pode-se citar, entre outros: as comissões do Fundo Constitucional do Nordeste (FNE) e Fundo Constitucional do Norte (FNO); os conselhos: de educação, de saúde, de desenvolvimento rural, ligados ao Programa Nacional da Agricultura Familiar (PRONAF), da criança e adolescente, da previdência social, da assistência social e as comissões estaduais e municipais de emprego¹⁴.

Embora os conselhos sejam importantes canais de intervenção nas políticas públicas, eles não são os únicos. Não se pode esquecer, também, que nos conselhos as soluções são *negociadas* (mas não *consensuais*). Isto quer dizer que, no seu interior, existe disputa permanente entre projetos e, por isso a mobilização popular é fundamental. Os conselhos somente serão eficazes na medida em que a) atenderem aos anseios da população, mobilizadas para isso; b) os conselheiros representarem de fato suas entidades e c) seja produzidas alternativas viáveis, dentro do campo de ação do conselho.

Entretanto, as possibilidades da democratização do Estado brasileiro encontraram não apenas a dura resistência das elites patrimonialistas, mas principalmente, enfrentaram o ascendente neoliberalismo. Travestida de “modernização”, a onda neoliberal, ainda em curso, tenta eliminar os vestígios do estado de bem-estar-social que nunca se concluiu inteiramente no país.

Diversos autores (ANDERSON, 1995; THERBORN, 1995,1999; SALAMA, 1995; BORON, 1995 e 1999) afirmam que o sucesso do neoliberalismo é muito maior como ideologia, do que no cumprimento das suas metas macroeconômicas.

¹² Por exemplo, Coimbra (1998) sistematiza sete abordagens possíveis: “*a perspectiva do serviço social, a teoria da cidadania, o marxismo, o funcionalismo, a teoria da convergência, o pluralismo, as teorias econômicas da política social*” (entre as quais se situa o neoliberalismo).

¹³ Estes formatos e papéis foram definidos pela correlação de forças estabelecida entre os grupos interessados na política pública, mas tem sofrido alterações, determinadas pela capacidade de intervenção, mobilização e pressão de cada grupo, bem como pelo interesses dos sucessivos governos de promover as políticas e a participação destes grupos nas decisões concernentes a ela.

¹⁴ Os movimentos sociais têm defendido conselhos (cf. DIEESE, 1998; CUT, 1998) que sejam: i) *permanentes*, não desaparecendo depois que problema foi resolvido ou contornado (o caso das comissões municipais da seca, por exemplo); ii) *deliberativos*, tendo poder de decisão sobre a sua área de atuação e iii) *paritários*, com o número de conselheiros deve ser o mesmo para todos os setores que o compõe. Eles podem ser bipartites (trabalhadores e governo, por exemplo), tripartites (trabalhadores, governo, empresários) e multipartites (podendo incluir organizações não-governamentais, a igreja, etc.). O ideal, baseado em uma noção de desenvolvimento, seria uma *integração e interdependência* dos diversos conselhos, para que as ações se multipliquem.

Com efeito, nos países centrais a versão original do neoliberalismo nunca conseguiu implantar todo o receituário da Sociedade Mont Pelérin¹⁵.

Ao mesmo tempo, não se pode desconhecer o papel do aparato estatal supranacional na difusão e implantação das teses neoliberais¹⁶, sejam eles de financiamento (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc.); de regulação de mercado (Organização Mundial do Comércio, MERCOSUL, União Europeia, etc.) ou de desenvolvimento e cooperação (Sistema ONU, entre outros). Este talvez tenha sido o grande sucesso do neoliberalismo: a adoção de medidas que enfraqueceram os Estados-nação, garantindo o modelo centralizado e perverso de globalização.

Fernandes (1995) aponta três importantes feitos da concepção neoliberal: a privatização; a desregulamentação das atividades econômicas e sociais pelo Estado e a reversão dos padrões universais de proteção social. Pode-se afirmar que a primeira garante a globalização do capital industrial e de serviços; a segunda, a globalização do capital financeiro e comercial e a terceira a globalização do trabalho. Considerando-os como centrais, pode-se, para cada formação social, entender como cada um destes elementos compareceu em doses diferenciadas, tornando o remédio, mais ou menos amargo, ou seja, compreender como as especificidades nacionais¹⁷ influenciaram (e foram influenciadas) na adoção das medidas neoliberais¹⁸.

Apresentando-se como a “única” alternativa para o desenvolvimento - este visto apenas como competitividade frente aos mercados internacionais - o neoliberalismo à brasileira desestatizou, desregulamentou e desuniversalizou, não sem a resistência dos movimentos sociais, mesmo em tempos de descenso. A capacidade dos sucessivos governos, em particular nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, de arrebatar muitas das bandeiras dos movimentos sociais, por

¹⁵ Um dos pilares que estes autores se apoiam é o comportamento do investimento no estado de bem estar social na Europa e Estados Unidos, que, contraditoriamente aos ideais neoliberais não diminuiu, e sim aumentou!

¹⁶ Todavia, coerente com a concepção de Estado apresentada, estes espaços também se configuram como campo de lutas, difundindo também direitos e políticas sociais adequadas.

¹⁷ Estes mesmos parâmetros podem contribuir, embora não sejam suficientes para explicitar como os processos ocorreram no âmbito estadual, mesmo em países como o Brasil, cujos estados tem uma autonomia reduzida. A história política do Estado e a orientação política dos governadores atuais poderiam explicar, por exemplo, as tensões entre patrimonialismo e neoliberalismo na Bahia e a tentativa de ampliação de direitos sociais no Rio Grande do Sul.

¹⁸ Um balanço parcial aponta que o estrago maior, parece ser nos países dependentes. Tomando a América Latina como exemplo, parece evidente o choque destas medidas na diminuição dos direitos sociais e no aumento da miséria, ou seja, na cidadania e, conseqüentemente, na democracia.

um lado ajudou a desarticular os movimentos, e, por outro, obrigou-os (tanto ao governo, quanto aos movimentos) a aprofundar e detalhar suas propostas, diferenciando-as. Duas destas bandeiras são a educação e as políticas públicas de emprego, cuja problemática será aprofundada nos itens 2.3 e 2.5, respectivamente.

Por outro lado, trata-se de travar o confronto no campo “inimigo”, ou seja, na esfera do Estado, o que não pode se dar de maneira tradicional, nem está isento de tensão¹⁹. Ora, exatamente onde estas mudanças se apresentam com maior profundidade e a tensão se mostra com maior força é na ação da Central Única dos Trabalhadores - CUT (LIMA, 1999). Isto porque, a intervenção nas políticas públicas (e a qualificação profissional é uma delas) pressupõe, como já foi afirmado, um intenso diálogo com o Estado, e um grande problema para uma central sindical com uma trajetória de autonomia frente ao Estado, assim como de confronto frente ao patronato, no sentido de retrabalhá-las para reafirmar de seu projeto político.

Estes elementos, somados às modificações na esfera política e econômica²⁰, à fragilidade das centrais sindicais e suas entidade filiadas²¹ e à sobrevivência do modelo corporativista de organização sindical²², têm enfraquecido o poder de fogo do sindicalismo brasileiro. Tal debilidade estaria motivando uma mudança acentuada nos padrões de atuação do movimento sindical na virada da década de 90, particularmente naquelas organizações que balizavam sua ação em mobilizações massivas, cuja meta era a conquista de acordos coletivos vantajosos. Também parece evidente que as estratégias sindicais de ação coletiva têm se mostrado pouco eficazes no contexto da reestruturação produtiva, principalmente com as

¹⁹ Comin (1994) acentua o “*reforço do caráter negocial da representação sindical e, conseqüentemente, para a valorização dos espaços institucionais de representação de interesses*”. Guimarães, (1994) assinala, entretanto, ao analisar a experiência das câmaras setoriais, que tais mudanças, “*da atitude de conflito para o de ‘confronto propositivo’ ... não significa uma guinada de direção, mas um avanço sobre uma estratégia em vigor*”.

²⁰ Estas modificações podem ser caracterizadas (cf. COMIN,1994 e NORONHA,1994): pela legitimação do núcleo central do poder público; pelo agravamento da crise econômica, combinado com privatizações e abertura comercial, além da revitalização da concorrência no seio do próprio movimento sindical, com o surgimento da Força Sindical.

²¹ Também tem se tornado senso comum na literatura brasileira a constatação da contradição entre crescimento do movimento sindical nos anos 70 e 80 (expresso particularmente no surgimento e evolução das centrais sindicais) e sua fragilidade organizativa. Tal contradição é explicada por uns como resultado da permanência, incólume, do modelo fascista de organização sindical (BOITO JR,1991), por outros pelo afastamento de um projeto popular, anticapitalista e socialista (ANTUNES,1995) e ainda por alguns que tentam relativizar os avanços, recuos e debilidades do movimento sindical sob uma ótica mais abrangente, algumas vezes obscurecidas por simpatias ou antipatias (RODRIGUES,1991, 1997, COMIN,1994; OLIVEIRA,1994; GONÇALVES,1994; GUIMARÃES,IVAN, 1994; NORONHA,1994; MANFREDI, 1996).

²² A estrutura corporativa, segundo Pochmann (1996) se manteria na década de 90 por meio da verticalização, municipalização, contribuição compulsória, limitação do poder negocial, ausência do direito de organização no local de trabalho. Esta permanência explicaria, por sua vez, a fragilidade na representação, a pulverização das negociações coletivas, a atuação assistencialista e a ação burocratizada dos sindicatos.

disputas se acirrando no chão-de-fábrica, o que justificaria o retorno da discussão da organização no local de trabalho, desta vez com ênfase em aspectos subjetivos (LIMA,1991; COMIN,1994).

Assim, atores importantes, à medida que vislumbram o seu alijamento ou retirada de cena, tentam reelaborar o roteiro, tanto na narrativa, quanto no caráter e extensão do seu papel, de modo a permanecer um personagem sempre novo e sempre em cena (cf.SADER, 1988). Em outras palavras, o movimento sindical, ao colocar em sua agenda novas questões²³ - das quais a qualificação profissional é um exemplo - não estaria aceitando, passivamente, o seu alijamento do processo; antes, estaria redefinindo suas relações com os “outros” (Estado e empresariado) e, desta forma, a sua própria identidade²⁴, o que, na perspectiva touraineana, bastaria para configurar um sujeito, ainda que coletivo ou, na perspectiva de Castells, se conformaria em uma identidade de projeto (cf. LOJKINE, 1990; BAGLIONI, 1994; LEITE, 1994; TOURAINÉ, 1999; CASTELLS, 2000a) ²⁵.

2.3 Educação, Estado e Lutas Sociais

E os sem amor os sem teto/
Os sem paixão sem alqueire/
No peito dos sem peito uma seta/
E a cigana analfabeta/
Lendo a mão de Paulo Freire (Chico Cezar)

Para apreender as relações entre Estado, educação e lutas sociais é preciso, conforme Torres (1998), esclarecer “*as relações entre educação e governo, as relações entre educação e economia e as relações entre educação e formação para a cidadania*”. Como tais relações se apresentam imbricadas, optou-se por apresentar um panorama das questões educacionais que se relacionam com a qualificação, sempre tentando aborda-las nos três grupos de relações citados.

Embora não se possa, como queria o Ministério da Educação e o Ministério de Trabalho e Emprego nos governos FHC (1994-2002), vincular univocamente

²³ Algumas destas questões são, sem dúvida, propostas pelo Estado e pelo empresariado, mas o movimento sindical tem sabido incluir elementos de sua própria agenda. Ver, por exemplo, a experiência das câmaras setoriais e a emergência da questão de gênero (CASTRO (org.), 1995; FERNANDES *et alli*,1995).

²⁴ Nas palavras de Oliveira (1994), referindo-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT), estas modificações estariam expressas na “*formulação de novas estratégias que permitam combinar ações defensivas e reivindicativas com políticas de corte propositivo orientadas para um espectro mais amplo de trabalhadores, incluindo setores desorganizados*”. Trata-se, pois, de recuperar a representatividade, com a inclusão de novos sujeitos, e de reelaborar o projeto político – seus pressupostos e sua agenda - para que nele caibam os interesses dos novos representados.

²⁵ Para um debate sobre identidades, ver item 3.2, desta tese.

educação e trabalho através da “empregabilidade”²⁶, deve-se reconhecer que escolaridade é um fator relevante para a renda. Além disso, a disseminação de informações referentes à higiene pessoal e coletiva, alimentação, prevenção de doenças, puericultura, métodos contraceptivos, dentre outros, são fatores que contribuem para a elevação da qualidade de vida de determinada comunidade, que se traduzem em baixas taxas de mortalidade infantil, baixa incidência de doenças endêmicas, etc. Estes são os elementos mais significativos (além da própria escolaridade) que, não sem razão, compõem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da ONU.

Do mesmo modo, a consciência dos direitos individuais e coletivos, traduzidos como cidadania efetiva, vai contribuir para o aperfeiçoamento da convivência e das instituições democráticas; a efetiva aplicação das leis, abolindo práticas hediondas como o trabalho escravo e infantil, incluindo aqui a prostituição. Além disso, a elevação do nível de escolaridade dos pais é um fator que comprovadamente contribui para o sucesso de seus filhos na escola, diminuindo a evasão e a repetência.

Como se não bastassem estes argumentos, todos com implicação na economia podem-se acrescentar outros, mais especificamente econômicos, em favor da adoção de políticas públicas de educação:

- ◆ As demandas crescentes do mercado de trabalho por escolaridade;
- ◆ O aumento do tempo de vida laboral, ocasionado pelas mudanças na Previdência Social brasileira, que aumentariam as taxas de retorno educacionais;
- ◆ A participação crescente da mulher no mercado de trabalho *versus* o *déficit* histórico de educação das mulheres no Brasil, que exigem políticas específicas de educação para mulheres²⁷;
- ◆ A introdução de novas tecnologias e novas formas de gestão, que exigem trabalhadores mais qualificados²⁸;

²⁶ Este pressuposto revela o aparente ressurgimento da Teoria do Capital Humano, adaptada a tempos reestruturação globalizada.

²⁷ A desagregação de dados em relação ao sexo, ou seja a consideração do fator gênero na escolaridade, não foi trabalhada neste projeto.

²⁸ A mudança do perfil da mão-de-obra no meio rural, que inclui contingentes crescentes de trabalhadores rurais não-agrícolas, a maioria com demandas de escolaridade superior aos dos trabalhadores em atividade diretamente agrícola; amplos processos de fixação de população no campo, via pressão social direta (por exemplo de trabalhadores rurais sem terra) ou por política governamental, a maioria através de *assentamentos*, como mecanismos de diminuição do êxodo rural e do inchamento das grandes e médias cidades. Neste caso, a

Este conjunto de argumentos impõe a elaboração de políticas públicas de educação, particularmente educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional (EP).

Apesar de alguns pesquisadores insistirem na diminuição das desigualdades educacionais no Brasil, tais afirmações não resistem a uma análise dos dados disponíveis²⁹, tendo como variáveis região/estado, idade, domicílio (urbano e rural), gênero e etnia. A heterogeneidade do espaço brasileiro obriga a diagnósticos mais específicos, no que se refere às realidades regionais, estaduais e até microrregionais. Em todas as análises, um único resultado: persiste um enorme déficit educacional no país.

Este *déficit* tem se traduzido tanto na cobertura relativa ao ensino fundamental e médio para crianças e adolescentes na idade “própria” (7-14 anos e 15-17 anos, respectivamente), na oferta de vagas no ensino superior, quanto à perpetuação do analfabetismo para amplas faixas da população. Por sua vez, este índice se mantém tanto pela deficiência da cobertura do ensino fundamental e médio, quanto pela evasão (abandono) provocada, por um lado, pela ineficiência do sistema e, por outro, pela situação socioeconômica de boa parte da população, que as obriga a utilizar o trabalho familiar infantil e de jovens.

Mesmo reconhecendo o relativo avanço³⁰ na educação de crianças e adolescentes no Brasil nos últimos anos, o mesmo não pode ser dito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora com a redução da taxa geral de analfabetismo da população, o seu número absoluto continua muito alto, condenando cerca de 15 milhões de brasileiros e brasileiras à condição de estrangeiros em seu próprio país, por não reconhecerem a língua escrita, nem serem capazes de se comunicar com um simples bilhete (Tabela 1).

Em particular no que se refere ao meio rural, a inexistência de escolas ou em quantidade não suficiente; a enorme distância entre comunidades e escolas; a precariedade das escolas e das condições de trabalho de seus professores e professoras torna os índices de analfabetismo no campo superiores, em muito, aos

aprendizagem de gestão, produção e comercialização, fundamentais para o sucesso do empreendimento coletivo, tem o seu limite na baixa escolaridade dos assentados.

²⁹ Os dados utilizados foram os do Censo da População e da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os do Censo Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

³⁰ Embora fuja do escopo do presente projeto, não se pode deixar de ressaltar a pertinência dos debates acerca da perda de qualidade quando da recente expansão do ensino regular fundamental e médio.

da cidade, ainda mais quando se desagregam os dados em relação à idade e sexo. Quanto às faixas etárias verifica-se o mesmo em todo o Brasil: após a inflexão na faixa de 15-19 anos, valores maiores das taxas de analfabetismo para as faixas etárias maiores, sobretudo no campo. Quanto ao sexo, nota-se que as taxas para as mulheres mais jovens são melhores quando comparadas aos homens da mesma faixa etária. Entretanto, as diferenças entre os índices se reduzem significativamente na faixa etária de 25 a 59 anos e se inverte dramaticamente para mulheres maiores de 60 anos, sobretudo no campo (Tabela 2).

Todavia, o problema não se resume ao analfabetismo total, se agravando quando se observam os anos de escolaridade, já que estudos apontam a necessidade de oito anos de escolaridade³¹, para que se possa efetivamente adquirir os conhecimentos necessários para uma inserção cidadã na sociedade. Praticamente um quarto da população urbana (27 milhões de pessoas) e quase a metade da população rural (11,7 milhões de pessoas do Brasil) não completaram quatro anos de estudo (o antigo “primário”). A grande maioria dos/as brasileiros/as (58,8% na cidade e 84,5% no campo) não completou os oito anos de estudo do ensino fundamental, o que, aliado à baixa qualidade no ensino, sinaliza para um imenso contingente de analfabetos funcionais (Tabela 3).

Estes números revelam algumas das dificuldades dos processos de erradicação do analfabetismo total e funcional no Brasil, devido a:

- a) a contínua alimentação do contingente pela evasão da escola regular;
- b) o imenso contingente de analfabetos, em particular nas faixas etárias mais altas;
- c) a ausência de dados confiáveis sobre a oferta de turmas de EJA, com a sua descaracterização ou camuflagem;
- d) a utilização de métodos não adequados para adultos e a não formação específica em EJA dos docentes, o que implica em evasão e não aproveitamento de estudos, mais uma vez justificando a implantação de projetos de escolarização de jovens e adultos que incluam metodologias inovadoras e flexíveis, vinculadas à formação específica dos docentes.

³¹ Com a complexificação dos processo produtivos e com a ascensão dos meios informacionais, o número mínimo recomendado de anos de escolaridade têm aumentado, com alguns estudiosos afirmando (o que é coerente com a LDB), embora não seja consenso, que o mínimo seria de onze anos de escolaridade , o que corresponde à educação básica (ensino fundamental e médio).

Os dados demonstram não se ter conseguido atingir a meta acertada na Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990). Espera-se que seja cumprido o compromisso, assumido pelo governo brasileiro na Cúpula Mundial da Educação (Dakar, 2000), de reduzir em 50% as taxas até 2015, o que significaria alfabetizar cerca de sete milhões e meio de pessoas.

A necessidade de expandir a oferta não se limita ao aumento de vagas, na medida em que é preciso analisar, nas experiências existentes, a elevada evasão ou o não aproveitamento dos estudos. Neste sentido, é preciso experimentar e validar novas metodologias, em particular aquelas que apresentem possibilidades de adaptação aos mais diversos contextos (locais de trabalho, territórios, categorias profissionais, culturas específicas, etc.).

Os movimentos sociais argumentam pela necessidade de *uma educação do/a trabalhador/a* que, além dos processos escolares formais inclua projetos formativos populares -instrumentos de diagnóstico, formação e suporte para sua organização e luta- ainda é incipiente a formulação de uma estratégia de ação em todos os espaços do campo Educação.

Os Governos FHC pouco fizeram neste sentido, embora tenham “permitido” o financiamento de experiências controladas pelos trabalhadores ou movimento sociais (significativamente no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego e da Reforma Agrária e não no Ministério da Educação). Também não parece ter sido este o caminho adotado pelo Governo Lula, que implantou primeiramente programas segundo a lógica tradicional (Brasil Alfabetizado e Escola de Fábrica). Apenas em 2005, timidamente, iniciou reformas no Programa Fazendo Escola (Educação de Jovens e Adultos), e começou a implantar um projeto vagamente inspirado em experiências dos movimentos sociais (PROEJA) e outros claramente baseados naquelas experiências (Saberes da Terra, Programa de Inclusão de Jovens - ProJovem e Trabalho Doméstico Cidadão) começaram a ser implantadas³².

Os dados e argumentos expostos anteriormente exigem ações concretas. A sociedade civil demanda educação. Mas não qualquer educação, mesmo porque

³² Significativamente, o programa Saberes da Terra conta com a participação do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); o ProJovem está sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República (envolvendo além do MEC e MTE, o Ministério do Desenvolvimento Social – MDS) e o Trabalho Doméstico Cidadão está sob a coordenação do MTE (com apoio da Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Social – SEPIRE da Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas - FENATRAD). Apenas neste último houve a participação da representação dos trabalhadores na concepção, elaboração e, até o momento, na execução.

dois caminhos não excludentes são possíveis: a luta por políticas públicas de educação de jovens e adultos e a realização de experiências educativas sob o controle dos trabalhadores, com sua transformação subsequente em políticas públicas permanentes até a erradicação do analfabetismo total e funcional no Brasil.

Tabela 1 – Evolução do número absoluto de pessoas analfabetas maiores de 15 anos e da taxa de Analfabetismo Total (%) – Brasil - 1900-2004

1900		1940		1980		1991		1996		2004	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6.348.869	65,1	13.269.281	56,0	18.146.197	33,6	18.716.847	25,4	19.233.239	20,1	15.109.136	11,4

Fonte: IBGE/Censo 1900-1991; IBGE/Contagem da população 1996; IBGE/PNAD 1999,2004.

**Tabela 2
Taxas de Analfabetismo (%), segundo faixas etárias, sexo e local de moradia, em áreas geográficas selecionadas - 2004**

Áreas Geográficas		2004									
		5-14 anos		15-19 anos		20-24 anos		de 25 a 59 anos		=> 60 anos	
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Brasil	Urbanos	21,18	18,28	2,20	1,07	3,27	1,82	7,82	7,24	23,39	29,88
	Rurais	34,89	28,49	7,93	3,38	14,53	8,14	29,59	24,23	51,48	57,82
Nordeste	Urbanos	29,37	22,70	5,21	2,04	8,06	4,51	18,09	14,95	44,35	46,83
	Rurais	43,88	35,05	12,50	5,11	22,39	12,85	48,57	37,11	68,62	73,42
Bahia	Urbanos	25,60	21,15	3,62	1,79	6,08	2,94	14,00	12,48	39,14	48,17
	Rurais	37,33	29,63	7,43	3,35	19,96	12,13	39,96	34,95	63,43	78,36

Fonte: IBGE/Censo 1991 e IBGE/PNAD- 2004.

**Tabela 3
Taxas de Analfabetismo Funcional, (%) para maiores de 10 anos por local de moradia, em áreas geográficas selecionadas -2004.**

Áreas Geográficas	Anos de Estudo	< 1 ano*		<4 anos		< 8 anos	
		Urbanos	Rurais	Urbanos	Rurais	Urbanos	Rurais
Brasil		10,2	23,5	24,2%	48,5%	58,8%	84,5%
Nordeste		16,5	32,7	33,3%	59,6%	65,4%	89,3%
Bahia		15,3	32,9	31,7%	59,4%	62,4%	88,9%

Fonte: IBGE/PNAD-2004. * Inclui "pessoas sem instrução".

2.4 A reestruturação produtiva

Para melhor entender a chamada reestruturação produtiva, torna-se necessário entender *o que está sendo reestruturado*, ou seja: quais as características do modelo de produção anterior - o taylorismo-fordismo - que se modificam e quais as que se preservam.

O fordismo e o taylorismo podem ser interpretados simplesmente como um novo modo - de ampla aceitação - de organizar a produção, a partir da reação do empresariado às constantes reivindicações dos trabalhadores em relação a sua participação nas decisões e no controle do processo de trabalho (LEITE, 1994,1994a). Isto porque, o modelo fordista tem no cerne da sua proposta de organização do trabalho a concepção taylorista de gerência ou direção científica, caracterizada (CORIAT, 1976) por:

a) separação necessária entre concepção e execução, mediante a prescrição exata pelos engenheiros das tarefas a serem realizadas pelos trabalhadores;

b) parcelamento das tarefas e conseqüente especialização extrema dos trabalhadores, consolidando a divisão funcional, técnica e social, em um processo permanente de degradação do trabalho;

c) produção em série de artigos padronizados em larga escala, utilizando-se trabalhadores pouco qualificados em ritmo de trabalho acelerado (linha de montagem).

Indo mais longe, observa-se que, ao levar ao extremo o parcelamento das tarefas e a separação entre conceber e executar, o taylorismo (e o fordismo) enfrenta esse desafio, ante a fortíssima resistência operária, como demonstraram os estudos de Montgomery (*apud* LEITE, 1994). Na verdade, o modelo só se implanta com relativo sucesso quando a organização dos trabalhadores se debilita pela crise econômica ou política. Ainda assim, a resistência prossegue sob várias formas: *individual* (absenteísmo, queda da qualidade, *turn-over*) e *coletivamente* (greves parciais e gerais)³³. Como parte da implantação do modelo taylorista-fordista³⁴, instituiu-se um modelo de regulação das relações de trabalho (emprego, salário, benefícios, sistema de contratação, seguridade social) que incorporou diversas reivindicações históricas dos trabalhadores e demonstrando, desta forma, a

³³ Ela recrudescerá nos grandes protestos de 1968 e 1969 na Europa e Estados Unidos, que marcam o início da crise do fordismo como modelo de regulação.

concomitância das transformações organizacionais e inovações tecnológicas com as mudanças no padrão de regulação.

O declínio do modelo taylorista-fordista é apresentado, segundo Leite (op.cit.), como uma consequência das suas contradições internas, diretamente ligadas ao processo de trabalho, a saber:

a) a constante depreciação dos salários *versus* a progressiva dependência dos trabalhadores das mercadorias necessárias à sua manutenção e reprodução;

b) gerência do *one best way* *versus* dependência da capacidade dos trabalhadores de inventar novas técnicas;

c) necessidade da diminuição dos tempos mortos *versus* parcelamento indefinido do trabalho.

A primeira contradição aponta a raiz imediata da resistência operária: a luta para que o preço de sua força de trabalho não seja inferior ao das mercadorias necessárias à sua sobrevivência, o que diminui (ou pelo menos mantém estática) a taxa de lucro. A segunda mostra como a necessidade do controle do trabalhador pelo capitalista através da prescrição exata das tarefas castra a criatividade e impede o desenvolvimento do saber e (consequentemente) a apropriação deste saber pelo próprio capitalista, levando a uma estagnação.

Por último, verifica-se que uma das principais limitações técnicas do taylorismo, exatamente a incapacidade de aumentar a produtividade, devido ao ressurgimento dos tempos mortos através do aumento do período sem transformação que o produto percorre na fábrica devido à excessiva fragmentação do trabalho. O aprofundamento destas contradições pela resistência operária leva a chamada organização científica do trabalho a se mostrar incapaz de manter ascendente ou mesmo estável a taxa de lucro das empresas, a partir dos anos 60, o que se agrava ainda mais, já na década de 70, graças a fatores externos (crise do petróleo e ascensão das taxas de juros). A reação não se faz esperar: através de um choque monetarista, os países centrais escolhem o caminho da reconstrução do intervalo entre a elaboração de um projeto e a sua execução.

Outra característica fundamental da introdução da microeletrônica é a flexibilidade da produção (em contraponto com a fábrica rígida fordista), o que vem ao encontro das necessidades de competição acirrada em mercados cada vez mais

³⁴ Embora existam críticas à universalidade do fordismo e do taylorismo, se é obrigado a reconhecer a grande

instáveis. Tal flexibilidade garante a viabilidade da produção diversificada em pequenos lotes e a incorporação contínua de modificações e melhoramentos, o que exigia grandes investimentos na fábrica fordista.

Uma importante consequência se refere aos ritmos de trabalho na fábrica automatizada, que se aproximam daqueles verificados nas fábricas de processo contínuo; ou seja, mesmo na produção dita discreta, passa a existir maior dependência do ritmo da máquina, diferentemente da situação anterior, na qual o ritmo do trabalhador era o que definia a produção. Essa busca do “tempo ótimo da máquina”, que substituiu a intensificação direta dos ritmos de trabalho pelo uso intensivo do maquinário e pelo engajamento dos trabalhadores, resulta obviamente em aumento do ritmo do trabalho, mesmo face ao praticado no fordismo. Desta forma a automação permitiu ganhos da produtividade significativos, mas requereu modificações organizacionais que garantissem a utilização plena de suas potencialidades (LEITE, 1994.).

Do ponto de vista macro, observa-se uma alteração considerável nas atitudes gerenciais e institucionais, não só nas empresas, mas em toda a economia. Assim, as modificações no mercado, nas regras de negociação coletiva, na reorganização das grandes empresas, na intervenção do estado e das políticas econômicas se se implantam com a mesma velocidade das mudanças no chão-de-fábrica.

Para Piore & Sabel (*apud* LEITE, *op.cit.*), a descentralização produtiva e a especialização flexível, propiciadas pela microeletrônica, aparecem como figurando um modelo alternativo ao fordismo. Este novo modelo seria marcada pela diminuição da verticalização produtiva no interior de cada empresa e pelo crescimento das pequenas e médias empresas; estas, utilizando largamente as novas tecnologias, integram-se verticalmente, em um complexo de dependência mútua que favorece o surgimento de inovações. Do ponto de vista do trabalho, alterar-se-ia o padrão de seu uso, baseados, por um lado, na reintegração entre trabalho intelectual e execução e, por outro, na polivalência, o que exigiria uma ampliação da qualificação. Além disso, acreditam na extensão em larga escala das instituições de regulação, de modo a garantir o alargamento do poder de compra da população mundial.

Em contraposição, Boyer (*apud* LEITE, *op.cit.*) discute se os achados de Piore & Sabel (realizados na região da Emilia Romagna, Itália), podem ser generalizados,

visualizando obstáculos à construção de um novo modelo industrial. Caracterizando que a reação à crise não significa ainda uma saída à crise, Boyer observa que fatores macroeconômicos não só influenciam negativamente, mas podem anular os efeitos da especialização flexível. Por outro lado, constata que, na busca de uma nova organização do trabalho, têm sido realizadas tentativas diversas, que vão desde o aprofundamento do taylorismo ao processo verificado por Piore & Sabel, o que explicitaria o momento de transição rumo a um modelo substituto do taylorismo, ainda não definido.

Por fim, Leborgne & Lipietz (*apud* LEITE, *op.cit.*) consideram que a introdução da microeletrônica abriu caminho para vários modelos de desenvolvimento, dos quais identificam a prevalência de, pelo menos três, sendo o primeiro o “neotaylorismo”, predominante nos Estados Unidos³⁵, caracterizado pela divisão exacerbada entre conceber e executar; contratação coletiva rígida para os trabalhadores qualificados e flexível para os não qualificados; integração vertical territorialmente desintegrada.

Buscando um maior engajamento dos trabalhadores através da reintegração entre concepção e execução, o “modelo californiano”, presente no Japão, que se caracteriza, no aspecto de regulação capital-trabalho, no engajamento individual, em troca de vantagens salariais e sociais, sistema misto de contratação com alternativas que incluiriam trabalhadores autônomos, terceirizados e temporários, e, no âmbito da organização industrial, uma concentração territorial em sistemas produtivos locais.

Já o modelo “saturniano”, encontrado na Suécia, Itália (norte) e Alemanha, tendo os mesmos objetivos do anterior, opta pelo engajamento coletivo, negociado pelo sindicato em troca do controle sobre o processo de trabalho, o patamar de emprego e sobre a distribuição dos ganhos de capital. A contratação seria rígida, proporcionando uma estabilidade semelhante à ocorrida no fordismo, enquanto garante uma organização industrial em forma de anel, numa rede integrada de firmas especializadas e contratantes.

A existência de tais modelos diferenciados vem corroborar a importância que podem ter fatores como a ação, força e competência dos agentes sociais, notadamente os trabalhadores, na adoção de um modelo de desenvolvimento. Isto é

particularmente relevante, caso o Brasil, onde se verifica um ritmo lento e desigual de transformações, levando a convivência entre novas tecnologias e os antigos métodos tayloristas. Mesmo ressaltando a conjuntura política e econômica do país, tal situação comprova a influência dos fatores sócio-político-culturais na introdução de inovações. Esta influência permitiria, nos novos modelos, uma intervenção mais significativa dos trabalhadores no processo produtivo.

Dentre os novos modelos assinalados, parece haver uma decisão da maioria das grandes empresas no Brasil de trabalharem segundo a experiência japonesa, tornando-se importante aprofundar as propostas organizacionais que se assentaram sobre o intenso uso da automação microeletrônica. Embora a experiência japonesa, como todas as citadas, implique em estratégias complexas, que vão do mercado mundial ao chão-de-fábrica (envolvendo elementos como política industrial, relação Inter empresas, entre outros), neste item ela será focalizada apenas sob os aspectos relacionados com a organização e o processo de trabalho. Desta maneira, o toyotismo, em oposição ao taylorismo-fordismo, trabalha com a concepção de qualidade total, e, segundo Hirata (1994), na esfera da produção, se *propõe* a:

- a) permitir maior autonomia do trabalhador, reintegrando concepção e execução num único processo;
- b) recompor as diferentes tarefas do processo de trabalho, diminuindo-se níveis hierárquicos e diluindo a divisão funcional e técnica do trabalho;
- c) alcançar a produção flexível de artigos diferenciados e de qualidade, com larga aplicação da microeletrônica e maior exigência de qualificação dos trabalhadores.

Chamando atenção para a singularidade da experiência japonesa, Hirata & Zarifian (1991), apontam como fatores do sucesso nipônico: a) a competência tecnológica, definida por estes autores como “um conjunto de conhecimentos, de comportamentos, de práticas sociais, que asseguram o desenvolvimento concreto das ciências e das técnicas no cerne dos processos industriais”; b) as redes de relação e o sistema de emprego, traduzidas no emprego vitalício para a mão de obra masculina das grandes empresas; na polivalência, na organização do trabalho em equipes e o comprometimento dos trabalhadores com a empresa, configurando uma

³⁵ Para uma maior visão do debate sobre reestruturação produtiva na produção teórica americana ver CASTRO(1994).

“competência coletiva”; e as posturas em relação às inovações, entendidas como processo contínuo, de permanente aperfeiçoamento (*Kaisen*).

Os autores apontam, entretanto, o reverso do modelo japonês de organização e relações industriais, demonstrando que mesmo uma experiência tão bem sucedida tem limites e fragilidades, dos quais citam: a) as restrições do emprego vitalício (que exclui mulheres e trabalhadores de pequenas empresas); b) a identificação da vida da empresa com a vida pessoal, com o conseqüente aumento da jornada de trabalho e a penetração do trabalho sobre o tempo livre; c) a coerção e a auto coerção exercida sobre os coletivos de base, que se expressa em uma autonomia controlada pelo próprio coletivo, ao qual o indivíduo deve se subordinar.

Esta última questão aparece como um paradoxo: *o modelo que se apresenta com uma tremenda flexibilidade produtiva, possui uma incrível rigidez do ponto de vista social, com uma “débil capacidade de admitir o heterogêneo e sua propensão a controlar, na verdade, a excluir os indivíduos ou os grupos sociais suspeitos de contestação, de oposição e mesmo de diferença”* (HIRATA & ZARIFIAN, op. cit.).

Outras características mais gerais, porém aplicadas ao toyotismo, são apontadas por Humphrey (*apud* CASTRO, 1995) e verificadas por Ruas (1995) na organização e gestão do trabalho a partir da reestruturação de empresas no Brasil:

a) integração, em busca do fluxo contínuo e da circulação permanente do produto em transformação, através da redução de estoques e do trabalho organizado em células, mini fábricas e equipes, exigindo polivalência e multifuncionalidade;

b) busca permanente da qualidade, articulada com os custos de produção, com a diminuição acentuada dos índices de retrabalho e rejeição;

c) busca do melhor desempenho, através de inovações e melhorias contínuas e incrementais, sugeridas pelos trabalhadores;

d) intensificação do ritmo de trabalho;

e) maior participação dos trabalhadores na organização e controle dos processos, com conseqüente aumento da responsabilidade operacional;

f) exigência de maior capacitação;

g) necessidade de comprometimento dos trabalhadores com a empresa;

h) redução de rotatividade, absenteísmo e de conflito entre empresa e trabalhadores.

A polêmica instalada no meio acadêmico a respeito da natureza e conteúdo das transformações do trabalho sob o toyotismo tem dado a tônica da produção recente no campo da Sociologia do Trabalho no Brasil, seja ela teórica ou empírica. Ela se concentrou, inicialmente, no impacto da introdução da microeletrônica nos locais de trabalho (sobre o emprego, salário e qualificação) ³⁶...; deslocou-se para estudos de âmbito mais global, à medida que as novas pesquisas esclareciam o caráter do modelo (a existência ou não de um modelo japonês, sua natureza e características) e a sua transferibilidade para os demais países (a possibilidade da "universalidade de um modelo de organização industrial", baseado na racionalização do trabalho, como discute Salerno, 1993). Tal deslocamento possibilitou a interseção da Sociologia do Trabalho com outras áreas do conhecimento. Da produção que se seguiu³⁷, podem-se depreender algumas importantes questões, tais como:

a) *a natureza e o conteúdo do trabalho no toyotismo*, apontando potencialidades de trabalho criativo ou permanência de sua degradação, conforme a previsão de Braverman (1987); possibilidades de reintegração entre concepção e execução ou a permanência da divisão taylorista; maior ou menor controle dos trabalhadores; apropriação do saber operário através da automação e novas técnicas de gestão; implicações na qualificação (ou desqualificação) profissional;

b) *os impactos sociais das transformações* advindas pela introdução de novos métodos de gestão/ novas tecnologias;

c) *a abrangência do modelo*, no sentido da sua validade para todos os tipos de processo de trabalho (discreto e contínuo, não industrial); e na inclusão (ou exclusão) dos trabalhadores pelas diferenças de qualificação, função, gênero, idade, raça; da possibilidade da convivência de características de modelos diferentes, se se impondo na forma de uma "modernização conservadora";

³⁶ Parece que , pelo menos no caso brasileiro da produção em série, as inovações tecnológicas precederam as inovações organizacionais.

³⁷ Não se tem aqui a pretensão de fazer uma revisão completa ou mesmo extensa da bibliografia sobre o tema(nem mesmo a brasileira). Almeja-se relacionar a bibliografia consultada com a problemática abordada. Para as questões citadas, ver, respectivamente: a) (SALERNO, 1987 *apud* CASTRO & GUIMARÃES, 1991; CRIVELARI & PEREIRA, 1991; LIEDKE, 1992; HIRATA, 1993; LOBO, 1993; b) CASTRO, 1992; FERREIRA, 1992 ; LEITE, 1992 ; LE VEN & NEVES, 1992 ; ABRAMO, 1988 ; RIZEK, 1991 ; SOUSA, 1988; MACHADO, 1992 ; PIKANÇO, 1992 ; NEVES, 1992; c) MAURICE, 1976 ; BURAWOY, 1978; BURAWOY, 1983, 1992; FERREIRA, 1992; LE VEN & NEVES, 1992).

d) a possibilidade de intervenção na implantação do modelo versus o determinismo tecnológico, incluídas aqui as respostas dos trabalhadores, individuais e coletivas (no chão-de-fábrica e sindical) ³⁸.

Do ponto de vista da natureza do trabalho e dos impactos sociais das transformações, desde cedo se firmaram duas posições: a primeira, “otimista”, defendida por aqueles que apontavam um futuro glorioso, com o fim do trabalho repetitivo, não criativo e degradado; com conseqüente aumento da qualificação, inclusive com a reintegração entre concepção e execução. A segunda, “pessimista”, apresentada por aqueles que tinham como inevitável o processo de desqualificação, a extinção de postos de trabalho e o aumento do controle sobre os trabalhadores. Os estudos empíricos, entretanto, têm revelado que a heterogeneidade parece ser a característica principal dos impactos sociais, principalmente quando consideramos, entre outros, aspectos como gênero e a cultura do meio - seja das empresas, seja dos trabalhadores - processo de trabalho e tamanho da empresa. (c.f. HIRATA, 1993,1994; BINS ELY, 1993; NEVES, 1993; FERREIRA, 1992; CASTRO, 1995; RUAS, 1995).

Hoje, substituindo o otimismo, parece dominante a posição de Wood (1993), que considera que é possível: i) a convivência do trabalho multi-qualificado com o trabalho instável e degradado; ii) das novas técnicas de gestão com elementos do taylorismo; iii) a prevalência de um conjunto de variáveis que segmentam o mercado de trabalho, impedindo que se generalizem as “vantagens” observadas por outros autores. Assim, questões como gênero, trabalho parcial ou temporário passam a ser considerados, ao lado da redução do poder das organizações sindicais, como indicativos que a realidade é mais complexa e exige um maior cuidado nas generalizações de um único modelo de desenvolvimento.

Do mesmo modo, parece existir uma concordância geral com as análises das tendências recentes de racionalização do trabalho, realizadas por Kern & Schumann (*apud* LEITE, *op.cit.*), que apontam que o novo paradigma tem como marcas fundamentais conseqüências sociais dicotômicas: *a diminuição do emprego através da extinção dos postos de trabalho e a “transformação radical” dos trabalhadores que permanecem empregados*. Em outras palavras, ao lado do desemprego e da miséria, existiriam enormes ganhos de produtividade, garantidos pôr uma mão-de-

³⁸ A quase totalidade dos estudos de caso consultados trabalhou com a perspectiva da resposta operária,

obra mais qualificada e extremamente engajada no processo produtivo, através do enriquecimento do conteúdo do trabalho.

Diversos estudos de caso, realizados no Brasil nos últimos dez anos parecem confirmar que, no caso brasileiro, a heterogeneidade dos impactos sociais é extremamente acentuada, principalmente no aspecto das relações de trabalho - inclusive na questão crucial da participação dos trabalhadores nas decisões (LEITE, 1993; RAMALHO 1995; RUAS, op.cit.). É preciso notar que, nos últimos cinco anos, ao lado do aceleração do processo de constituição de um modelo de organização do trabalho no Brasil, se somaram os efeitos da recessão econômica, produzindo taxas de desemprego sem precedentes (MATTOSO, 1995). Assim, a terceirização e programas como *Total Quality Control* (TQC), 5S, Reengenharia, *Total Preventive Maintenance* (TPM) e outros se proliferaram mais rapidamente que a reação operária à introdução de novas tecnologias.

Os estudos parecem convergir, agora, para os aspectos subjetivos, particularmente naqueles que são objeto da negociação do consentimento, com enfoque no indivíduo. Este seria a base da construção de uma nova institucionalidade, necessária à implantação do novo modelo de organização do trabalho, que ultrapassaria o atual modelo rígido de contratação³⁹ e romperia com a “legalidade industrial” vigente, tradicionalmente mantida entre empresa-sindicato-estado, com a exclusão dos sujeitos coletivos (Leite, op.cit; Castro, 1996). Consideramos que, dentre os diversos aspectos relacionados com a subjetividade individual se destacam as questões relacionadas com a qualificação profissional.

Pode-se afirmar que o processo de reestruturação produtiva no Brasil, pelo menos no que se refere às grandes empresas, tem sido executado de forma profunda e rápida, embora seu viés conservador, particularmente no âmbito das relações de trabalho, seja patente. Aparentemente os métodos japoneses, divulgados pelas consultorias e pelo Estado brasileiro (através do Programa Brasileiro de Produtividade e Competitividade - PBQP) se internalizaram como uma forma específica de cultura empresarial, adaptada às singularidades brasileiras, como mais um “remédio amargo” em tempo de crise, cujo significado para os

diferenciando-se na ênfase (individual ou coletiva; nascida no chão-de-fábrica ou no sindicato).

³⁹ Aqui não existe uma defesa do atual sistema de contratação entre capital e trabalho, mas sim uma crítica à proposta de terra arrasada, assumida pelo Ministério do Trabalho e Emprego (até 2002) da flexibilização dos direitos trabalhistas. Para uma proposta de mudança de contratação coletiva com a preservação dos direitos atuais, ver CUT, 1996.

trabalhadores tem sido o desemprego, a precarização do trabalho, o arrocho salarial, e cujo objetivo prático, em muitos casos, se restringiu apenas à obtenção de certificados da série ISO 9000 e 14000.

Como demonstração da diversidade de casos a serem investigados, serviu-se da caracterização feita por Ruas (1994), que distingue três tipos de estratégias de adaptação construídas por empresas brasileiras frente à reestruturação produtiva:

- a) adaptação restritiva - caracterizada por uma racionalização intensiva, com medidas de ajuste imediato e basicamente centrado na redução de custos de mão de obra - enxugamento/ redução de quadros, terceirização extensiva, redução dos salários médios, entre outros;
- b) adaptação limitada - caracterizada por introdução de práticas voltadas para a melhoria do processo produtivo e seu controle, com a resolução de problemas específicos ligados à qualidade e à flexibilidade - controle estatístico de processo, *Kanban*, etc.;
- a) adaptação global - ações voltadas para a implantação de novos padrões de qualidade e produtividade, abrangendo a adequação de recursos internos às condições de mercado - focalização, especialização, novas formas de gestão, novas formas de relação cliente/fornecedor, busca do envolvimento do trabalhador, *Kaisen*, “treinamento” e aumento da qualificação dos trabalhadores.

Entretanto, reafirma-se que diversas empresas - principalmente as de grande porte e as dos setores de ponta da economia - já avançaram o suficiente para que os impactos socioeconômicos se configurem de forma clara e inequívoca. Elas são, hoje, amostras privilegiadas - dentre o universo das empresas - a permitir o aprofundamento da análise de diversos fenômenos relacionados com o processo de trabalho.

Em relação aos trabalhadores, apesar de se considerar exemplar a forma de ação sindical dos metalúrgicos do ABC - que reúne negociação no chão-de-fábrica, contratação e uma proposta de modelo industrial – constatamos que tal modelo de atuação não tem se generalizado e, mais uma vez, o empresariado parece estar à frente das iniciativas da construção de um novo modelo de desenvolvimento.

Existem, porém, evidências concretas de que se forja rapidamente uma estratégia coletiva dos trabalhadores. A partir de 1995, quando pela primeira vez uma plenária nacional da CUT - a maior central sindical do país - tem dedicado um

grande número de seus textos às temáticas da reestruturação produtiva e da qualificação profissional, apresentadas numa perspectiva estratégica, em detrimento da visão anterior, tática e conjuntural. Isto pode possibilitar uma socialização de análises e representações sobre a reestruturação produtiva, cruciais para a elaboração e viabilização de ações unificadas. A ação recente (2001) dos metalúrgicos do ABC, negociando a contratação coletiva, a manutenção dos empregos e dos níveis de investimento com a matriz alemã da Volkswagen, é outro exemplo que a “aposta no futuro” (ARBIX, 1996) continua.

2.5 Políticas públicas de emprego e qualificação profissional

No Brasil, os efeitos da reestruturação produtiva sobre o emprego foi fortemente potencializada pela crise econômico-social dos anos 90, somando-se o desemprego de natureza conjuntural com o estrutural. Os olhares voltaram-se, então, para as políticas públicas de emprego, não só pela sua importância social em tempos de crise, mas também pela capacidade, em termos de recursos, dos fundos públicos (no caso, o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT) de operacionalizar estas políticas.

Entretanto, como toda política pública, as políticas de emprego também são objeto de controvérsias a respeito de sua abrangência e eficácia e, neste sentido, Barbosa & Moretto (1998) trabalham com um conceito amplo, tentando abarcar os diferentes níveis de intervenção, classificando as políticas em *especificamente voltadas para o emprego* ou com *impacto sobre o emprego*. As primeiras podem ser caracterizadas como *ativas* (criação de emprego público, redução da jornada de trabalho, subsídios à contratação do setor privado, oferta de crédito a micro empresas, formação profissional e intermediação de mão-de-obra) e *passivas* (seguro desemprego, aposentadoria antecipada, incentivo à permanência do jovem no sistema escolar). As políticas com impacto sobre o emprego podem ser classificadas como: de caráter *macroeconômico* (juros, câmbio, nível de gastos públicos, políticas industrial, comercial - interna e externa-, agrícola e agrária); *estrutural* (sistema de relações de trabalho, política tributária e fiscal) e *de proteção social* (saúde, previdência e assistência social).

Pochman (1994), entretanto, em outro movimento classificatório, distingue as políticas de emprego como *ativas* (que geram, de fato, emprego) e *compensatórias*

(que atenuam a situação do desemprego ou contribui para a reentrada no mercado de trabalho⁴⁰). Esta distinção, na verdade um aspecto do debate entre as visões *estruturalista* (que afirmam que o desemprego deve ser combatido com medidas predominantemente de caráter estrutural e macroeconômico) e *liberal* (centrada na perspectiva do mercado como regulador do emprego) parece necessária como um alerta à generalização da noção de *empregabilidade*, difundida pelo governo FHC, como base para as ações em qualificação profissional (que será abordada com mais detalhes no capítulo 6) embora estejam em debate novas classificações, que apontam as políticas públicas de emprego como ativas (que de fato geram emprego) e estruturantes (políticas que estruturam o Sistema Público de Emprego e/ou que contribuem para diminuir as assimetrias do mercado de trabalho, como a intermediação de mão-de-obra e a qualificação) (MTE, 2005).

A ideia da integração destas políticas (ou algumas delas), não é nova. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) desde sua fundação reconhece o direito ao emprego e recomenda ainda que os países organizem *Sistemas Públicos de Emprego (SPE)*, instrumentos para garantir o direito ao emprego de forma ampla, como um elo central que unifique as políticas públicas de um Estado voltado para o bem estar social. Entretanto, praticamente todos os analistas consideram um grave problema a falta de integração dos programas do Sistema Público de Emprego. Por exemplo, a concessão de crédito deveria ser acompanhada de capacitação técnico-gerencial, qualificação profissional e assistência técnica; mas isto raramente acontece, sobretudo no interior do país, existindo muitas denúncias e dúvidas quanto à eficiência na aplicação dos recursos.

No Brasil, um embrião de SPE, o SINE – Sistema Nacional de Emprego foi criado em 1975 e ratificado na Constituição Federal de 1988, que define no seu art. 22, inciso XVI que, “... *compete privativamente à União legislar sobre: [...] Organização do Sistema Nacional de Emprego e condições para o exercício das profissões.*”. O SINE, na sua versão original, seria composto pela secretaria de emprego e salário do Ministério do Trabalho; as secretarias estaduais do trabalho e os serviços, agências, postos e balcões de emprego, público ou privados. Constituem-se as principais ações do SINE: i) o seguro – desemprego, ii) a

⁴⁰ A qualificação profissional estaria incluída nesta classificação.

intermediação da mão-de-obra, iii) a qualificação profissional, iv) a geração de informações sobre o mercado de trabalho e v) a geração de emprego e renda.

O SINE deveria ser uma rede integrada de órgãos e entidades (no âmbito federal, estadual e municipal), destinada à prestação de serviços ao trabalhador com vista a sua proteção e melhoria nas condições de acesso e permanência no mercado de trabalho. Mas, infelizmente não o é, devido ao seu vício de origem. Criado em plena ditadura militar, tem como característica marcante a pouca autonomia, pouca transparência e poucas possibilidades de participação daqueles que são os beneficiários de sua ação: os trabalhadores⁴¹. O SINE nunca conseguiu ser *capilar*, ou seja, chegar às pequenas cidades de todo o Brasil, apenas se instalando nas capitais e nas cidades grandes e médias, através dos Postos de Atendimento ao Trabalhador (PAT). Também nunca conseguiu ser *eficaz*, articulando as políticas de emprego, pois estas, na maioria das vezes, estão a sabor dos mandos e desmandos das equipes econômicas dos governos, sem autonomia ou participação democrática⁴².

A principal fonte de financiamento das ações decorrentes das políticas públicas de emprego é o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O FAT é um fundo contábil, de natureza financeira, vinculado ao Ministro do Trabalho e Emprego, destinado ao custeio do Programa do Seguro-Desemprego, ao pagamento do Abono salarial e ao financiamento de programas de desenvolvimento econômico. Sua criação está prevista no Art. 201, inciso IV e art. 23 da Constituição Federal de 1988. A Lei nº. 7.998/90 o instituiu, para custeio do Programa Seguro-Desemprego e Abono Salarial, e financiamento de programas de desenvolvimento, mas as leis nº. 8.019/90, 8.458/92 e 8.900/94, ampliaram o seu raio de atuação.

O FAT é custeado pela sociedade: arrecadação do PIS/PASEP; remuneração dos empréstimos a bancos; remuneração de depósitos especiais; remuneração e saldos remanescentes do pagamento Seguro-Desemprego e Abono; e pela parcela de 20% do Imposto Sindical, descontada dos trabalhadores anualmente. Do montante arrecadado, 60% são aplicados ao Sistema Público de Emprego, enquanto que o restante vai para o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES),

⁴¹ Os próprios funcionários do SINE passam por dificuldades: baixos salários, capacitação deficiente, condições de trabalho precárias.

⁴² Com a ascensão das posições neoliberais, não tem interessado ao governo aperfeiçoar ou revitalizar o SINE. Ao contrário, o esvaziamento crescente, com a absorção de suas funções por outros órgãos e entidades da

financiar programas especiais ligados à geração de emprego e renda. Entretanto, por diversas vezes os governos (anterior e o atual) tem utilizado os recursos do FAT para outros fins, principalmente para o ajuste fiscal.

A administração do FAT contempla a participação dos trabalhadores e empregadores na sua gestão, de acordo com o que estabelece a Constituição Federal em seu art. 10 – “É assegurada a participação dos trabalhadores e empregadores nos colegiados dos órgãos públicos em que seus interesses profissionais ou previdenciários sejam objetos de discussão e deliberação.”. Deste modo, os recursos destinados ao SPE são geridos pelo Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), composto de 12 membros, sendo quatro representantes dos trabalhadores (as centrais sindicais CUT, CGT, Força Sindical e SDS), quatro dos empregadores (as confederações da indústria - CNI, do comércio – CNC, da agricultura-CNA e dos bancos - CNF) e três do governo (Ministério do Trabalho, Ministério da Previdência Social - MPS, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA e BNDES). A representação tripartite se verifica (com outros integrantes) também nas comissões estaduais e municipais de emprego.

A participação da sociedade, em particular dos trabalhadores, tem tentado fazer do CODEFAT um instrumento de elaboração de políticas públicas de emprego, sendo que programas, a exemplo no PLANSINE, foram criados na perspectiva de fortalecer o SPE. As diretrizes políticas declaradas como norteadoras das ações dos Programas financiados pelo FAT são: a descentralização, a participação (já apresentada anteriormente) e a parceria.

A descentralização e parceria são fundamentais para que as ações do SPE consigam, de fato, chegar a todas as cidades, porque, em tese, a promoção de emprego, de melhores condições de vida, da superação da pobreza e da busca do desenvolvimento, exigiria a cooperação e integração de esforços entre as diversas esferas do poder e a participação decisiva da sociedade. A diretriz da descentralização permite a criação das comissões estaduais e municipais de emprego e a da parceria que garante a execução de programas de qualificação profissional através de ONGs, sindicatos e outras entidades da sociedade civil.

As comissões estaduais e municipais de Emprego, que são conselhos permanentes, paritários e deliberativos, instituídos nos estados, e homologados pelo

sociedade civil, levou a crer que a sua extinção pura e simples, seria apenas questão de tempo, processo este estancado com o Governo Lula, a partir de 2003.

CODEFAT, com o objetivo de elaborar, propor, acompanhar e avaliar políticas públicas de emprego, particularmente as financiadas com recursos do FAT, que atuam no âmbito estadual e municipal⁴³, respectivamente. Na prática, a maioria das comissões municipais não tem existência real e as comissões estaduais estão reduzidas a um papel quase sempre homologatório dos programas de qualificação profissional.

Os principais programas financiados pelo FAT, e que constituem ações do SPE são:

- a) Seguro-Desemprego. Proposto pelo movimento sindical e Instituído no Brasil, a partir de 1986, após longa polêmica, o seguro-desemprego é um benefício temporário concedido ao trabalhador desempregado, que possibilita ações integradas de orientação, recolocação e qualificação profissional. Embora seja uma conquista, deve-se ressaltar que este benefício só atinge os trabalhadores do mercado formal de trabalho (carteira assinada) ⁴⁴, quando mais da metade dos trabalhadores (inclusive os trabalhadores rurais) estão no mercado informal.
- b) Intermediação da mão-de-obra. O papel da intermediação é cadastrar o trabalhador (a oferta de mão-de-obra) e as vagas oferecidas pelas empresas (a procura ou demanda do mercado de trabalho) e, cruzando as informações, indicar ao trabalhador as opções mais adequadas ao seu perfil. Ou ainda, identificando que as empresas querem um trabalhador cujo perfil não existe, indicar cursos que possam qualificá-lo para aquela função. Funciona também como a porta de entrada do sistema;
- c) Informações Sobre o Mercado de Trabalho, ou seja, um conjunto de informações sobre emprego e desemprego que permitam fazer diagnósticos sobre a situação e que oriente as ações das políticas de

⁴³ Por serem permanentes, eles não podem ser mudados a cada governo. Já o fato de serem tripartites e paritárias, garante a presença da sociedade no processo de elaboração e avaliação das políticas públicas de emprego. As comissões estaduais foram constituídas no Brasil a partir de 1994, por deliberação do CODEFAT, que, numa estratégia de descentralização, resolveu que só repassaria recursos do FAT para os estados que instalassem as comissões. Hoje existem comissões em funcionamento em todos os 27 estados brasileiros. Podem ser constituídas Comissões Intermunicipais de Emprego, no âmbito de 2 ou mais municípios. Entretanto, poucas, deste tipo, foram criadas no Brasil.

⁴⁴ Em 1991, os pescadores artesanais também passaram a receber o seguro-desemprego, durante os períodos de defeso, quando a pesca é proibida. As trabalhadoras domésticas também, fazem jus, atualmente, ao seguro-desemprego.

emprego, adequando-as à realidade regional e local. Exemplo: Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS) e Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED);

- d) **Geração de Emprego e Renda (PROGER).** Linhas de financiamento para grandes e pequenos empreendimentos e também para a compra de bens duráveis e não duráveis. Estas linhas, aliados a outras ações, constituem os programas de geração de emprego e renda (PROGER). Vários destes programas são financiados com recursos do FAT⁴⁵.
- e) **Qualificação Profissional.** Programa voltado para as ações formativas de trabalhadores desempregados, em risco de desemprego e empregados em pequenas empresas. As formas assumidas por este programa serão analisadas no Capítulo 6.

Ao lado destas políticas e destes programas “tradicionais”, novas políticas vêm se fazendo necessárias, como, por exemplo, as políticas para populações vulneráveis, sobretudo jovens, mulheres e afrodescendentes, o microcrédito produtivo orientado, a economia solidária e a certificação e orientação profissionais. Estas duas últimas serão analisadas no capítulo 6, enquanto ações no âmbito do campo Qualificação.

2.6 Indústria, local de trabalho, qualificação e educação profissional

As mudanças no ambiente industrial provocado pela dinâmica estrutural (globalização e reestruturação produtiva) e conjuntural (sucessivas crises econômicas, flutuações no mercado mundial e na institucionalidade interna), levaram, no que diz respeito ao uso da força de trabalho, aos seguintes movimentos:

⁴⁵ Os mais conhecidos são os diversos Programas de Geração de Emprego e Renda (PROGER), e o Programa Nacional de Financiamento da Agricultura Familiar (PRONAF). Outros programas são realizados com recursos “casados”, por exemplo, o Proemprego, do BNDES. Também são casados recursos do Fundo Constitucional do Nordeste (FNE), no caso das operações conduzidas pelo BNB. O PROCERA (atual PRONERA), era destinado a financiar assentamentos da reforma agrária, também utilizava recursos do FAT. Os trabalhadores, sobretudo do campo, sempre defenderam a existência de linhas de crédito especiais, com juros baixos, que financiem pequenos empreendimentos. Devido à pressão feita pelos próprios trabalhadores, surgiu o PRONAF. Os empresários, por sua vez, defendem o financiamento para as grandes empresas e a compra de bens duráveis. Os sucessivos governos têm resistido ou cedido à pressão destes sujeitos sociais, conforme a conjuntura, mas também têm se aliado a eles, quando se trata de aprovar programas de seu interesse.

- a) demanda, pela indústria (e também por outros setores), de trabalhadores com uma capacitação técnica mais elevada, o que pressupõe uma maior escolarização;
- b) demanda também de trabalhadores que apresentem características pessoais necessárias aos novos processos de produção e gestão - sociabilidade, capacidade de abstração, comprometimento, capacidade de aprendizagem, criatividade, etc. muitas das quais são desenvolvidas (ou inibidas) durante o período de aquisição da educação fundamental;

A resposta das indústrias a esta demanda, têm sido diversa e serão abordadas as de caráter coletivo (grupo de empresas, cadeia produtiva, distrito industrial) e as individuais (soluções por empresa).

No âmbito coletivo, uma dos possíveis tipos de resposta tem sido dada *no âmbito da própria indústria*, envolvendo redes e cadeias industriais. As unidades industriais competitivas contemporâneas não são isoladas, mas constituem redes que envolvem as empresas líderes, as fornecedoras e as subcontratadas. Estas, por sua vez, se organizam de forma sequencial, formando as chamadas cadeias produtivas. A demanda por qualidade e conseqüentemente por mão-de-obra qualificada se dá, portanto, ao longo de toda a rede e cadeia, embora de forma diferenciada. Trata-se então de elaborar projetos de qualificação profissional para redes industriais, para trechos das cadeias produtivas ou mesmo para toda uma cadeia produtiva.

A vantagem econômica desta abordagem é evidente. Ao invés de negociar com clientes isolados, com um enorme custo fixo inerente ao processo (do primeiro contato à implantação do programa), o projeto por rede ou cadeia, ganhando em escopo e em escala, aumentaria o faturamento e a margem de lucro das ações educativas, sem perder de vista o aumento da efetividade social, já que haveria o atendimento aos trabalhadores das pequenas e médias empresas. Estas, que *per si* não teriam capital suficiente para iniciar um projeto educativo, também seriam beneficiadas em um projeto coletivo, para o qual teriam que desembolsar quantias relativamente pequenas. Já a empresa líder teria uma considerável melhoria no seu produto final, compensado em muito o pequeno aumento de custos em educação profissional.

Outro tipo de resposta tem sido induzido pelas empresas ou por moto próprio, pelo Estado, através das Prefeituras Municipais de regiões industriais. Na maioria

dos países industrializados existe um padrão de concentração de indústrias no plano regional e microrregional que vem merecendo estudos mais aprofundados, em particular pela competitividade que apresentam, combinada com a constituição de mercados internos fortes. Conseqüentemente, observa-se a elevação da qualidade de vida da população, manutenção do nível de emprego, arrecadação pública crescente, ampliação dos serviços prestados aos cidadãos, etc.

Este padrão, cujos exemplos mais citados são os distritos industriais⁴⁶ da Emilia Romagna na Itália e o Vale do Silício nos Estados Unidos, não existe no Brasil com a mesma virtuosidade. Ao contrário, aqui se verifica uma falta de planejamento em escala microrregional que pode, em poucas décadas, criar e eliminar distritos inteiros, com reflexos negativos para empresários, prefeituras e população.

No plano das indústrias individuais, a qualificação profissional não só é à base da maioria das estruturas de cargos e salários das empresas (envolvendo acesso, permanência e ascensão nestas estruturas), como também envolve, nos tempos atuais, a possibilidade da empresa se manter no mercado da forma mais competitiva possível. Esta possibilidade se relaciona com a capacidade das empresas passarem de empresas *desqualificantes* para *qualificantes*, ou melhor, se tornarem *organizações que aprendem*⁴⁷.

Isto estaria em consonância com a estratégia do toyotismo, significando um reconhecimento do saber prático do operário, “desprezado” pelo taylorismo-fordismo. Entretanto, esta valorização é aparente, pois se trata de reconhecer o saber para dele se apropriar, subsumindo-o à lógica da produtividade e da competitividade. Rojas (1999), em um instigante e revelador trabalho sobre o saber operário e a inovação na empresa, aponta alguns elementos que devem ser implementados de modo a possibilitar este “reconhecimento” do saber dos trabalhadores.

- a) Rotina como princípio cognitivo;
- b) Domínio de situações não totalmente previsíveis;
- c) Possibilidade da transferência de competências

⁴⁶ Esta conceito não deve ser confundido com a definição formal de distritos industriais pelo Estado brasileiro, que muitas vezes redundou em fracasso, por falta de políticas públicas que os estruturassem, e até por falta de vocação dos municípios escolhidos para sedia-los.

⁴⁷ Cf. ZARIFIAN *apud* FLEURY, 1996.

- d) Construção de formas de reconhecimento do saber dos trabalhadores (p.ex. a avaliação por competências);
- e) Processos formativos articulando os tópicos anteriores.

As três primeiras questões se referem à possibilidade de se codificar o saber de modo que tal saber não pertença mais a um trabalhador ou grupo de trabalhadores, mas que seja apropriado e difundido pela organização empresarial. Neste bojo está a implantação da série de normas ISO 9000. Ao exigir o registro escrito dos procedimentos de trabalho, estas normas gerariam estruturas de aprendizagem coletiva, através da qual a organização poderia aprender. Em consequência, diminuiriam, gradativamente, os poros por onde flui a resistência dos trabalhadores, em particular naquilo que se refere ao seu conhecimento.

Por sua vez, as duas últimas questões se referem aos processos educacionais (internos e externos) que promovam e/ou legitimem o processo de apropriação/difusão de conhecimentos. Exatamente por isso, estas questões se vinculam às transformações e reformas dos sistemas educacionais, em particular o da educação profissional.

Exatamente por isso, as empresas “de ponta”, nos seus respectivos setores, não apenas implantam as normas ISO, mas estruturam mecanismos de educação continuada, voltados para a formação e atualização permanente das competências. Significativamente, às competências relacionadas com o conhecimento técnico e tecnológico são adendadas competências em gestão e planejamento e competências comportamentais, enveredando-se aqui pelo campo das qualificações tácitas.

A pesquisa realizada por Elenice Leite no início da década de 90 (LEITE, E. 1994, 2003) tendo como universo as empresas “líderes” de cada setor, apontava, segundo a autora, “para um resgate da qualificação do trabalhador”. Entretanto, um olhar atento sobre os saberes trabalhados pelas empresas para cada segmento de trabalhadores demonstra claramente a segmentação desta “qualificação”: para os operários, acréscimo de conhecimento técnico, para as chefias intermediárias, conhecimentos vinculados à gestão.

Por outro lado, numa ampla pesquisa realizada em 1998, o Departamento Nacional do SENAI (SENAI-DN, 1998) aponta que, para além da heterogeneidade, se configura uma série de tendências nas empresas industriais brasileiras, que poderiam ser resumidas como uma demanda crescente de educação profissional

(técnica, de gestão e comportamental) e básica a ser realizada no local de trabalho (*on-job*), em todos os setores da empresa, com ênfase no “pessoal operacional”. Embora atualmente, na maioria das vezes, os processos educativos se realizem sem a interveniência de outras entidades, parece crescente a transferência da execução direta das atividades educativas para terceiros, embora a concepção e estratégia permaneçam sob o controle da empresa. Os principais conteúdos trabalhados, segundo a pesquisa citada, foram:

- a) técnicos: manutenção (preditiva, preventiva e corretiva), desenvolvimento, programação/preparação/operação de máquinas e equipamentos, segurança e medicina do trabalho;
- b) de gestão: qualidade, produtividade, gestão estratégica de negócios, vendas/marketing, gestão de pessoal, gestão ambiental;
- c) comportamental: programa de iniciação à empresa, relações interpessoais;
- d) básico: línguas estrangeiras, informática, complementação escolaridade.

A pesquisa também aponta que a demanda fundamental para a deflagração dos processos educativos parte dos gerentes e supervisores, iniciativa esta que tem superado inclusive, as próprias demandas da organização empresarial⁴⁸. Ao mesmo tempo, pela existência de forte demanda por qualificação, oriunda dos trabalhadores, geralmente ignorada, afigura-se um grande campo para a ação coletiva.

Diversas estratégias e metodologias têm sido formuladas para este campo de atuação empresarial: gestão de inteligências, inteligência competitiva⁴⁹, *knowledge management*, *learning organization*⁵⁰, balanço de competências, gestão do capital humano, universidade ou educação corporativa, etc. A maioria delas foi elaborada, implantada e difundida por consultores em administração, que depois divulgam a aplicabilidade e resultados em *best-sellers*, gerando uma literatura muitas vezes de baixa qualidade, tipo “autoajuda”, mas de grande sucesso, garantindo aos seus autores o posto de “guru”, até o próximo modismo.

⁴⁸ Como não se teve acesso aos instrumentos da pesquisa, fica a dúvida se esta demanda das chefias intermediárias é espontânea ou provocada pelos programas mais propriamente organizacionais e qual o poder de decisão que estas chefias têm para a execução das atividades demandadas.

⁴⁹ Inteligência Competitiva é o conjunto de metodologias, técnicas e procedimentos utilizados para o acompanhamento da concorrência através da captura e da análise de informações críticas para o planejamento.

⁵⁰ Organização que Aprende ou Organização Aprendente ou Organização de Aprendizagem, formulação e conjunto de ferramentas de administração inicialmente elaborada pelo consultor e “guru” Peter Senge.

Esta euforia da *best practice* inclui diagnósticos, avaliação e orientações para intervenção; utilizam, na maioria das vezes superficialmente, conceitos complexos oriundos de disciplinas diversas e tem como objetivo o desenvolvimento de modelos normativos e metodologias⁵¹ para criar mudança, em direção de processos mais aperfeiçoados (e sistêmicos) de aprendizagem, voltados para os interesses empresariais⁵².

Uma atenção especial deve ser dada à Organizational Learning (Aprendizagem Organizacional-AO), campo específico interdisciplinar, cujo objeto é a aprendizagem nas organizações, ou, melhor, o entendimento da natureza dos processos de aprendizagem (e “desaprendizagem”) dentro das organizações. Distinguindo-se dos modismos dos “gurus”, neste campo vêm se desenvolvendo desde 1963, a partir das formulações originais feitas por Cyert e March (cf. PRANGE, 2001) e envolve interdisciplinarmente Administração, Economia, Sociologia, Psicologia e Pedagogia.

Apesar do número expressivo de estudos, centrados na observação e análise de organizações e utilizando os critérios da objetividade crítica acadêmica, verifica-se, no presente momento, que este nascente campo de conhecimento apresenta uma grande fragmentação conceitual, já que cada disciplina formula a noção de AO a partir do seu próprio ponto de vista, “convocando” as demais disciplinas como auxiliares. Entretanto, a própria constatação disto já prefigura um movimento de integração⁵³ (EASTERBY-SMITH & ARAÚJO, 2001).

A fragmentação conceitual fica patente nas bases utilizadas para a compreensão do processo de aprendizagem: técnicas que privilegia os processos psicológicos individuais de aquisição do conhecimento⁵⁴ ou social, vinculados à

⁵¹Estes modelos podem ser de base quantitativa (envolvendo mensurações do conhecimento/aprendizagem e de sua utilização) ou qualitativa (mudanças comportamentais, diálogo, ênfase no bem estar, etc.).

⁵² Podem ser exemplificadas duas iniciativas de “vanguarda”. A primeira é a experiência da empresa Rhodia: uma pesquisa em profundidade, sobre conhecimentos, habilidades e competências atuais dos trabalhadores, e os *desejos* de novos conhecimentos, que serão articulados (e até financiados) com as necessidades atuais e futuras da empresa. A segunda utilizada em empresas francesas, embora partindo do mesmo princípio, utiliza uma sofisticada teoria (a árvore dos conhecimentos) e um software (denominado GINGO) que permite a construção, o registro, a manutenção e a utilização da dinâmica dos conhecimentos em uma dada organização (cf. Lévy e Authier, 1997).

⁵³ A polêmica é se a integração se daria através de uma teoria unificada ou específica, posição defendida por Prange (2001) ou reconhecimento da complementaridade das abordagens (psicologia, ciência gerencial, teoria organizacional, estratégia, gestão da produção e antropologia cultural) defendida por Easterby-Smith & Araújo (2001).

⁵⁴ Algumas das questões levantadas por esta abordagem se referem ao próprio processo de aquisição (por laço único ou incremental e por laço duplo ou radical), como apontam Argyris e Schon (1978); à distinção entre o conhecimento obtido por exploração (longo prazo) e por aproveitamento (curto prazo), como defendem

atribuição de significados e às interações sociais⁵⁵? A tendência atual apontaria para o fortalecimento da perspectiva social, em particular com o uso de métodos para investigação empírica qualitativos/etnográficos e narrativos /linguísticos.

Outra iniciativa que tenta se pautar por parâmetros acadêmicos é a Universidade ou Educação Corporativa. Segundo CONTE & SCHNEIDER, um dos primeiros modelos nasceu nos Estados Unidos, quando a rede de *fast food* McDonald's, com o objetivo de garantir a reprodutibilidade do seu processo produtivo em todas as lojas da franquia (à época iniciando uma investida global) criou, em 1961, a Universidade do Hambúrguer. Os princípios da educação corporativa somente compreendem modelos de “programas de treinamento” que estejam alinhados com as necessidades e o negócio da empresa, atendendo às necessidades de “capacitação” e atualização exigidas pela dinâmica do mercado (cf. MEISTER, 1999). No Brasil, empresas estatais como Petrobrás e Banco do Brasil e privadas de origem transnacional como a XEROX e as empresas de telefonia adotaram, enquanto estratégia de gestão do conhecimento, a proposta de construção das suas respectivas Universidades Corporativas.

Enquanto o empresariado apresenta uma estratégia em franco desenvolvimento e implantação, aparentemente são raros os processos coletivos envolvendo qualificação no local de trabalho, estimulados e dirigidos pelos trabalhadores. Entretanto, diversas questões fazem duvidar desta aparência e reforçam a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema.

A primeira se refere ao fato de que nem toda ação coletiva de trabalhadores no local de trabalho é de conhecimento dos sindicatos. Do mesmo modo que a resistência contra o capital prossegue no cotidiano das empresas, certamente isto também é verdadeiro quanto à qualificação profissional. Os relatos de alguns processos de reestruturação, em particular em empresas de processo contínuo, revelam a possibilidade das negociações acontecerem com uma frequência não suspeitada pelas entidades sindicais.

A já citada pesquisa do SENAI, por exemplo, aponta que cerca de 9% das empresas no universo pesquisado se utilizam, de forma decisiva, das demandas

Levinthal & March (1993 *apud* EASTERBY-SMITH & ARAÚJO,2001); e ao papel da informatização (liberar/permitir a produção de mais informação ou monitorar/controlar os indivíduos), como advoga Zuboff (1988 *APUD* EASTERBY-SMITH & ARAÚJO,op.cit.).

coletivas provenientes dos trabalhadores, contra 15% das que o fazem através de demandas individuais. Este fato pode denotar que algum tipo de negociação, entre empresa e coletivo de trabalhadores (e também trabalhadores individuais) é realizado e que, além disto, existe uma forte demanda reprimida nas empresas que se utilizam de métodos tradicionais (via chefias intermediárias ou pela estrutura de recursos humanos).

O que negociam estes trabalhadores também é uma questão a aprofundar. Em experiência observada pelo autor, no polo petroquímico da Bahia, sem a participação do sindicato, três aspectos foram negociados:

a) a aprendizagem dos processos de programação operacional, que se reporta a uma tentativa de se manter e ampliar o controle sobre o processo de trabalho;

b) a introdução de disciplinas ligadas à educação básica, como forma de aquisição de conhecimentos científicos para além do operacional e tecnológico, utilizado inclusive como contra estratégia ao processo de exclusão dos trabalhadores com menor educação formal;

c) a reivindicação de remuneração total ou parcial das horas dispendidas nos processos educativos, geralmente realizados nas folgas.

Do mesmo modo, os dados disponíveis sobre a intervenção dos sindicatos se referem às convenções e acordos coletivos, não sendo registrados os acordos informais, que tem se proliferado em tempos de uma cultura de desregulamentação. Também não se tem dados precisos sobre o efeito e sobre o processo negocial para a implantação concreta, no local de trabalho das poucas cláusulas de convenções e acordos referentes à qualificação profissional.

No âmbito das centrais sindicais, a iniciativa mais consistente e duradoura (embora tenha perdido fôlego a partir de 2003) parece ser o Projeto Integrar Nacional da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores (CNM-CUT), que envolve pesquisa, formação de dirigentes e intercâmbio, com o objetivo de i) conhecer a realidade do ramo produtivo e ii) formar quadros para participação em fóruns públicos e negociação coletiva (empresa/setor) envolvendo qualificação. A partir da experiência do Programa Integrar, a CUT, por

⁵⁵ Algumas das questões levantadas por esta abordagem envolvem a construção social da aprendizagem; o processo político implícito (relações de poder); e os processos de aprendizagem como artefato cultural (mediado pela cultura organizacional/nacional).

meio da sua Secretaria Nacional de Formação (SNF-CUT), começou em 98 a formular intervenções em qualificação, o que será abordado no capítulo 6.

Aparentemente, a maior influência para que a CNM-CUT assumisse a discussão sobre a qualificação profissional veio da experiência das negociações nas empresas em processo de reestruturação. Reforçando e garantindo aporte teórico a este processo, estabeleceu-se um convênio com a Fiom/CGIL (Federazioni Impiegati Operai Metalurgici/ Confederazioni Generali Italiana del Lavoratori), que envolveu, de 1986 a 1992, o intercâmbio de dirigentes e assessores, com a realização de projetos envolvendo a negociação e contratação coletiva em empresas reestruturadas⁵⁶. Nestes projetos, apareciam repetidamente três eixos de ação: ritmos de trabalho/saúde; remuneração e qualificação profissional. Também têm raiz neste convênio e em outro, firmado com o SVENKAMETAL (Sindicato Nacional de Metalúrgicos da Suécia), as relações estabelecidas pela CNM com a Coordenação de Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFRJ), voltadas para a construção de um modelo de negociação/contratação baseado em pesquisa participativa, realizada pelos próprios trabalhadores das empresas em reestruturação.

Estimulados pela CNM-CUT, diversos sindicatos e comissões de fábrica passaram a negociar a reestruturação, conseguindo alguns avanços, mesmo em condições adversas. Em outros casos, todo o processo era destruído pela intransigência patronal. Este foi o caso da MWM, fábrica de motores instalada na cidade de São Paulo, onde a negociação que se arrastava desde 93, sob o comando da comissão da fábrica. Esta elaborou uma proposta inédita: a manutenção, pela empresa, de todos os trabalhadores, alocados em duas atividades distintas. Uma seria a atividade de produção de motores, e a outra uma espécie de “escola-incubadora”, onde os trabalhadores, excluídos no processo de reestruturação, seriam requalificados e organizados para a reinserção no mercado de trabalho. A negociação foi rompida pela empresa, em 1994, levando a uma longa greve que culminou na demissão dos integrantes da comissão de fábrica e na implantação da reestruturação segundo a ótica empresarial.

⁵⁶ Este convênio foi estabelecido inicialmente com o Departamento dos Metalúrgicos da CUT (DNM), tendo fortes repercussões no trabalho da já citada Comissão Nacional de Tecnologia e Automação, que tinha forte presença de dirigentes e assessores de sindicatos de metalúrgicos. Com a transformação posterior do DNM em Confederação, o convênio prosseguiu, já abordando o conjunto das transformações, para além das inovações tecnológicas. Foram realizados diversos seminários e oficinas e publicaram-se também quatro livros

Esta intensa ligação “de origem” com o local de trabalho apontou para a construção de subprogramas e, para a nossa abordagem, torna-se importante compreender como estes se articulam, em particular a pesquisa participativa e os subprogramas que incluem diagnósticos (assinalados abaixo):

Diagnóstico da reestruturação produtiva – de abrangência nacional e com recortes regionais e setoriais. Envolvem aspectos da reestruturação produtiva, estratégias das empresas, e impactos na vida dos trabalhadores e nas relações de trabalho. Pesquisa-diagnóstico realizada com a cooperação técnica do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e do Departamento de Estudos Sócios Econômicos e Políticos da CUT (DESEP-CUT)⁵⁷;

Diagnóstico da Formação Profissional - de abrangência nacional e com recortes regionais, estuda o novo perfil do trabalhador metalúrgico e as agências de formação privadas e públicas. Pesquisa-diagnóstico realizada com a cooperação técnica da Fundação Interuniversitária de Estudos do Trabalho (Unitrabalho);

Pesquisa Participativa. Visa estabelecer processos negociados de formação profissional, através de pesquisa-diagnóstico em empresas metalúrgicas, envolvendo sindicatos e dirigentes e assessores sindicais. Assessoria técnica da Coordenação de Programas de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFRJ);

Formação de dirigentes sindicais. Curso com carga horária de 120 horas, tendo como eixo central a ação sindical sobre o emprego, trabalho e educação do trabalhador, em dois âmbitos: o mundo do trabalho/local de trabalho e a política/cidadania. Envolve turmas de dirigentes sindicais metalúrgicos e foi executado pela rede de formação da CUT (Escolas Sindicais: Sul, SP, Sete de Outubro, NE e Amazônia).

Atividades de Intercâmbio. Troca de experiências e diálogo com o movimento sindical, empresários e o Estado. I) Seminário Internacional sobre Formação Profissional; ii) Seminário Tripartite sobre Formação Profissional; iii) Fórum público sobre geração de emprego e renda;

⁵⁷ O resultado parcial desta pesquisa foi co-editado pela CNM e DIEESE, em uma versão para os dirigentes sindicais denominadas “Diagnóstico do Complexo Metal-mecânico Brasileiro” (DIEESE & CNM/CUT, 1998).

Mapeamento Sindical. Diagnóstico da cadeia produtiva metalúrgica na base dos sindicatos filiados. Diagnóstico da base sindical (composição, formas de organização e lutas, atividades de formação profissional, etc.);

Banco de Dados. Banco de dados que integra e disponibiliza as informações geradas no Programa.

As informações disponíveis apontam para grandes dificuldades na implantação da pesquisa participativa, por questões variadas, que vão desde o modelo teórico-metodológico da pesquisa, a prioridade política dada ao subprograma pelos sindicatos, à tradicional resistência do patronato brasileiro de não permitir e/ou reconhecer a organização no local de trabalho. Esta iniciativa, entretanto, pelo seu caráter heurístico, merece um maior aprofundamento.

Em processo de implantação a partir de 1999, o subprograma Negociação Coletiva em Qualificação Profissional de Programa Integração da CUT é a mais auspiciosa iniciativa desta central no sentido de produzir políticas voltadas para a ação coletiva, entre elas a ação no local de trabalho.

A negociação coletiva da qualificação profissional no local de trabalho ainda é território a ser desbravado pelo movimento sindical brasileiro. A inexistência de uma política sistemática de organização e intervenção no local de trabalho dificulta o processo, agravado pela inexistência de um sistema democrático de relações de trabalho. Ao mesmo tempo, merece investigação profunda a articulação destas questões com os padrões de regulação que se forjam no Brasil, a partir da reestruturação produtiva.

3. BASES CONCEITUAIS

“A ação propriamente política é possível porque os agentes, por fazerem parte do mundo social, têm um conhecimento (mais ou menos adequado) desse mundo, podendo-se então agir sobre o mundo social agindo-se sobre o conhecimento que os agentes têm dele”.

Pierre Bourdieu

Este capítulo, dedicado à discussão das bases conceituais da pesquisa, objetiva apresentar as principais categorias, conceitos e noções que têm importância para a compreensão dos processos investigados. Dentre as várias possibilidades de apresentação, escolheu-se a descrição problematizada, que envolve a historicização do conceito, a apresentação de posições conflitantes e sua relação com a prática social.

Entretanto, devido aos próprios conceitos serem objetos de disputa, configurando uma luta simbólica, alguns cuidados foram observados, na medida em que a opção por determinado conceito e noção (ou por uma definição específica no caso das polissemias conceituais) significa, na maioria das vezes, uma tomada de posição em relação aos sujeitos sociais em luta.

Entretanto, como é impossível a neutralidade axiológica em geral, e, no caso particular, pelo fato do autor ser sujeito atuante no campo em estudo, procurou-se, desvelar as ligações entre categorias, conceitos e noções adotadas por instituições e sujeitos individuais e coletivos e as suas estratégias e práticas.

Dois pontos de partida são considerados, respectivamente nos itens 3.1 e 3.2. O primeiro é a categoria *trabalho* (considerada central, embora duramente questionada nos últimos anos) e suas relações com a *educação*; o outro engloba a *subjetividade e as identidades* como base para a constituição dos sujeitos, sejam eles individuais e coletivos.

Uma primeira tentativa de síntese e verificação da aplicabilidade dos conceitos é objeto do item seguinte, “Processo de Trabalho e Subjetividade”. Iniciando a compreensão da qualificação profissional sob o duplo aspecto da produção e da educação, o item “Qualificação e Educação Profissional” apresenta a concepção adotada neste trabalho, embora a discussão do conceito perpassasse todos os itens dos Capítulos Dois (“Cenários”) e Três (Bases Conceituais”).

As relações entre *hegemonia e educação*, compõem o item seguinte, na perspectiva de desvelar o papel relevante desempenhado pela *educação* nas lutas sociais. Finalmente o item 3.6 “Teoria do Campo Social”, discute sinteticamente a sociologia relacional de Pierre Bourdieu, com destaque para o conceito de *campo*. Apenas neste caso a relação com as estratégias e práticas referentes à qualificação não está presente, pois tal relação se constituiu em achados relevantes da presente tese, estando deslocada para o capítulo 6. “O Campo Qualificação: Descrição Sincrônica, História Social e (Re) Produção”.

3.1 Trabalho e Educação

As rápidas transformações que começaram a ocorrer na esfera produtiva a partir dos anos 80 colocaram a Sociologia do Trabalho diante de um desafio teórico sem precedentes (cf. LEITE & SILVA, 1994). De um lado, este desafio foi provocado pelo questionamento da própria categoria trabalho como conceito chave da Sociologia, e de outro, pela deficiência das teorias sobre o trabalho existente para explicar as múltiplas modificações ocorridas nos últimos anos.

O primeiro debate, o questionamento do significado ontológico da categoria trabalho, nos remete aos fins dos anos 70, com o lançamento do polêmico livro *Adeus ao proletariado*, de André Gorz. Neste livro, o sociólogo francês, ao apontar a redução significativa do operariado na França, generaliza o processo e radicaliza a análise, na perspectiva social e política, anunciando o fim da classe operária e de seu papel transformador na sociedade, tão caros à tradição marxista (GORZ, 1982; cf. ANTUNES, 1995). Esta perspectiva foi contraposta por Lojkine (1995) que, ao demonstrar a interpenetração do trabalho manual e intelectual e a proletarização dos “colarinhos brancos”, abriu caminho para uma visão ampliada do trabalho e da classe operária, inclusive quanto ao seu papel nas micro transformações sociais, por exemplo, a luta no bairro pela cidadania.

Com a introdução em larga escala da automação microeletrônica nos países centrais, outro autor, Adam Schaff, ao se debruçar sobre as implicações sociais da nova revolução industrial, conclui pelo desaparecimento progressivo do trabalho assalariado, e com ele da classe trabalhadora. Suas previsões otimistas, que anteviam o fim da sociedade do trabalho, substituída por uma sociedade da informação, onde o *homo laborans* se transformaria no *homo ludens*, apontavam também para o fim da classe capitalista e a modificação do sistema de propriedade

a tal ponto que seria necessária uma nova definição do conceito de classe social (SCHAFF, 1993).

Entretanto, embora afirmasse a possibilidade, pela introdução da microeletrônica, da reintegração entre o trabalho manual e intelectual e o trabalho urbano e o do campo, Schaff foi cauteloso quando se referiu às desigualdades sociais; alertava, inclusive, para o surgimento de “novas desigualdades”, ligadas ao acesso às informações e à sua manipulação. Estas estariam se aprofundando, principalmente no que dizem respeito aos imigrantes, cada vez mais discriminados.

De qualquer modo, suas previsões se baseavam na realidade observada nos “países mais industrializados”; as suas “observações sobre a especificidade dos países do terceiro mundo” apenas elencavam problemas que tornaram inviáveis, pelo menos em curto prazo, a apropriação dos benefícios previstos por cerca de dois terços da humanidade. Em direção similar, outros autores têm demonstrado a convivência da automação com o taylorismo-fordismo, tanto nos países centrais como nos periféricos (LEBORGNE & LIPIETZ *apud* LEITE, *op.cit.*; CARVALHO & SCHMITZ, 1989).

Claus Offe, numa reflexão tornada clássica na literatura da Sociologia contemporânea, questionou a pertinência de se considerar o trabalho, ainda hoje, categoria sociológica chave. Para ele, mesmo utilizando abordagens e metodologias diferenciadas, Durkheim, Marx e Weber apresentavam um traço em comum! Teriam sido contaminados pela “experiência sociológica do século XIX”, ou seja, pelo rápido crescimento quantitativo do trabalho na sua forma pura, afastado de outras experiências da vida social. Todavia, a prevalência, nos estudos sociológicos atuais, de enfoques ligados aos momentos vivenciados pelos sujeitos e à vida cotidiana, não centrados no trabalho, estariam apontando uma quebra desse paradigma. Ao mesmo tempo, seria necessária uma nova teoria explicativa da sociedade, para além da teoria dos conflitos - no caso, a teoria da ação comunicativa de Habermas (OFFE, 1994).

Entretanto, ao contrário desta afirmação, estamos assistindo a um crescimento exponencial da produção acadêmica recente ligada ao trabalho (LEITE & SILVA, *op. cit.*), não somente na Sociologia, mas também na Administração, Economia e Pedagogia, entre outros campos. Não por coincidência, muitos destes estudos, embora “centrados no trabalho” têm se caracterizado por integrar outras esferas da vida social nas suas reflexões (cf. CASTRO & LEITE, 1994).

Mas esse não era o único argumento apresentado por Offe. Para ele, também, a extrema heterogeneidade do trabalho concreto, comprovada pelas pesquisas empíricas, retiraria a capacidade analítica da categoria trabalho, reduzindo-a a um papel meramente descritivo. A consequência dessa heterogeneidade seria a inexistência de uma identidade e consciência coletiva por parte dos trabalhadores; isto porque seus interesses diferenciados colocariam em conflito mais ou menos permanente segmentos posicionados diferentemente quanto ao acesso a salários e outros bens, materiais ou simbólicos.

Quatro rupturas localizadas pelos sociólogos embasariam tal heterogeneidade: i) a distinção entre mercado de trabalho, primário e secundário, interno e externo; ii) a existência da produção informal, doméstica e ilegal, à margem da regulação do Estado e dos sindicatos; iii) a divisão vertical da hierarquia dos trabalhadores assalariados, com o aumento relativo de engenheiros e técnicos e iv) a diferenciação entre as formas de trabalho industrial e de serviços.

Hirata (1994) critica Offe quanto a três aspectos: i) por sua definição extremamente restritiva do trabalho, compreendendo-o como trabalho “produtivo” ou industrial; ii) pela visão centrada na Europa, que não leva em conta a divisão internacional do trabalho e iii) por desconsiderar que as transformações no processo de trabalho e a própria vivência do trabalho, se dão diferentemente quando analisadas em um corte horizontal - no caso relacionado com o gênero - o que é uma contradição com o argumento da heterogeneidade do trabalho. Ao mesmo tempo, a autora concorda com Zarifian, na sua proposta de - na medida em que se necessitaria, do ponto de vista teórico, substituir o paradigma trabalho - construir “uma nova síntese entre trabalho e comunicação” ao invés do paradigma apenas comunicacional habermasiano (ZARIFIAN *apud* HIRATA, 1994).

Embora seja incontestável que: a) o trabalho, nos dias atuais, apresenta um grau de heterogeneidade bastante acentuado e b) que sérias consequências sócio-políticas advêm desta “nova heterogeneidade”; pode-se discordar do significado e da abrangência de tal heterogeneidade. Assim, diversos estudos empíricos têm demonstrado a penetração e a eficácia da racionalidade econômica na área de serviços (cf. CRIVELARI & PEREIRA, 1991), além da aplicação em larga escala da microeletrônica em diversos setores como educação, saúde e comércio, cujos efeitos homogeneizadores ainda estão para ser verificados. Deste modo, tem mais consistência a localização de tendências feita por Paiva (1991). Para ela, ao mesmo

tempo em que se reconhecem importantes fontes de heterogeneidade, outras induzem à homogeneidade; o resultado destas tendências opostas dependerá da formação social do país e da mobilização das forças sociais envolvidas.

Nesta perspectiva, a questão mais polêmica fica por conta da possibilidade de ruptura da lógica produtora-consumidora de mercadorias, sejam elas bens ou serviços, e a existência de um sujeito social e político capaz de provocar tal ruptura. Aprofundar esta questão foge ao escopo desta tese, mas pode-se afirmar que, se a possibilidade de ruptura existe, ela não é dada *a priori*, estabelecida pelo destino, mas está estreitamente relacionada com a ação consciente, individual e coletiva. Mais ainda, que ela é construída dentro e fora do trabalho, por meio dos entrelaçamentos de interesses que buscam ser reconhecidos como legítimos. Aqui os problemas de ordem subjetiva e intersubjetiva aparecem como determinantes da construção de alternativas sejam elas a favor ou contra a ordem.

Aceitando o desafio de contribuir, ainda que modestamente, no sentido de superar as deficiências das teorias do trabalho, acredita-se que algumas pistas para o enfrentamento desses temas atuais podem provir de outros campos científicos, como o da História, particularmente daquela que se debruça sobre os trabalhadores, seus projetos e sua resistência. Por exemplo, a noção de experiência thompsoniana, derivada do método histórico, é utilizada para demonstrar exaustivamente a presença do componente subjetivo na constituição da classe operária inglesa (THOMPSON, 1987).

Desta forma, pode-se entender a reação violenta à introdução das máquinas ocorrida na Inglaterra no século XVIII (o “luddismo”), caracterizada como retrógrada pela maioria dos estudiosos, discurso que, de certa forma, foi incorporada por amplos setores do operariado. Todavia, esta não era uma revolta de trabalhadores contra as máquinas, mas sim contra *certas* máquinas que lhes retiravam a autonomia e o controle sobre o seu próprio trabalho. A percepção da existência de um projeto coletivo, consciente, não existente *a priori*, mas construído no cotidiano, torna-se de extrema importância para a compreensão das ações futuras de resistência ao taylorismo e mesmo às atuais inovações tecnológicas (c.f. LEITE, 1994).

Outra pista é continuar na trilha da crítica aos limites das noções convencionais (ou pelo menos das aceções mais difundidas) de “objetividade” e

“condições objetivas”⁵⁸, aplicando-a ao processo de reestruturação produtiva. Vale dizer, se: i) os trabalhadores, seja de forma individual ou coletiva, apresentam projetos implícitos ou explícitos, eles tendem a buscar o controle do processo de trabalho na tentativa de recuperar a autonomia perdida e ii) o capital, através da sua gerência, tende a limitar o controle do processo de trabalho e/ou colocá-lo a seu serviço, reagindo às reivindicações dos trabalhadores ou incorporando-as parcialmente.

Ora, essa reação não se restringe ao âmbito do processo de trabalho; ela extrapola o “chão-de-fábrica”, fazendo surgir - fruto de resistências, negociações, conflitos, consentimentos - padrões de regulação das relações de trabalho. As relações entre trabalho e educação, expressas na qualificação profissional, constituem-se, portanto, em um espaço privilegiado para o estudo deste choque de “objetividades e subjetividades”.

De modo a entender as relações entre trabalho e educação na sua complexidade e nas suas contradições, destacou-se, dentre as múltiplas dimensões passíveis de análise: a dimensão epistemológica, a social e a pedagógica, cuja confluência contribuiu para melhor apreender o conceito de qualificação.

A dimensão epistemológica impele a reconhecer, como Marx, o papel do trabalho na construção do conhecimento. Parte-se do pressuposto de que o trabalho: i) é ato consciente, específico dos seres humanos, realizado em sociedade; ii) modifica a natureza e o próprio ser humano que trabalha; iii) um dos seus produtos é conhecimento, sobre a natureza, sobre a sociedade, e sobre si mesmo; iv) o processo de produção material é acompanhado pela produção e reprodução de “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades” (SAVIANI, 1991).

Evidentemente, estes processos não se desenrolam em um só momento, ou de forma completa, obrigando a se constituir e organizar a sua aprendizagem. Assim, o conhecimento produzido ou reproduzido (portanto *aprendido*) não se restringe apenas à técnica, mas também abrange, em maior ou menor escala, as relações sociais envolvidas no processo e a subjetividade do indivíduo que trabalha, sendo um dos elementos determinantes para a sua transformação em sujeito. Tal

⁵⁸ Para um enfoque não ortodoxo do conceito de objetividade, ver Castro (1993).

sujeito, após esta aprendizagem, realizada *no e para* o trabalho, seria considerado, pela sociedade, *qualificado*.

Deste modo, esta dimensão se interpenetra com as demais, à medida que a discussão se desloca para a apropriação e distribuição do conhecimento na sociedade e do como sistematizar e transmitir este conhecimento. A dimensão social, por isso, se refere: i) à possibilidade deste conhecimento poder ser apropriado pelo capitalista, do mesmo modo que os demais frutos do trabalho; ii) ao fato de que esta apropriação, que na sociedade capitalista promove o trabalho alienado, subsumido ao capital, é também responsável pela distribuição desigual do conhecimento; iii) ao papel desempenhado pelos itens anteriores na separação entre trabalho manual e intelectual (ou, em outras palavras) trabalho menos e mais qualificado.

Estas questões se tornam fundamentais para a definição de status e papéis na sociedade (cf. GALLART, 1997), na medida em que: i) a ocupação tem um papel central na definição de status dos indivíduos; ii) o acesso à ocupação está estreitamente relacionado à aquisição de conhecimento, socialmente reconhecido como necessário à ocupação; iii) são valorizados os indivíduos portadores destes conhecimentos reconhecidos, em detrimento daqueles que embora, por vezes, o possuam, não obtiveram a chancela da sociedade.

A dimensão pedagógica se refere exatamente ao processo de construção e transmissão de conhecimento e o acesso a este. Partimos de um conceito amplo de educação que a percebe:

a) como uma modalidade de trabalho não material, ligada à produção e reprodução do conhecimento sobre o conjunto da produção humana (SAVIANI, op.cit)⁵⁹;

b) para além das instituições e experiências escolares e/ou oficiais (formais), considerando, também: i) os processos de ensino/aprendizagem ocorridos ao longo da vida dos sujeitos; ii) leitura, interpretação e assimilação de fatos eventos e acontecimentos vivenciados individual e coletivamente; iii) a absorção, reelaboração e instrumentalização da cultura existente; iv.) apropriação do conhecimento social, patrimônio da humanidade, na busca de sua própria emancipação (ADORNO, 1995).

⁵⁹ Saviani também aponta a especificidade da educação como trabalho não material, pelo fato de ser inseparável o ato de produzir (por exemplo, ensinar) do ato de consumir (por exemplo, aprender), e considerando imperativa

Inclui-se, portanto, neste conceito, além da educação básica, a educação (ou formação) sindical⁶⁰ e a educação profissional, independentemente dos seus mentores (Estado, empresários, sindicatos, etc.);

c) sob a forma de inúmeros processos de educação, que podem ser agrupados (TORRES, 1993) como i) formais, que se caracterizam por serem portadores de currículos estruturados e estratégias bem definidas, estando ligados às idades cronológicas dos educandos e sendo emissores de certificados; ou seja, reconhecidos de fato e de direito pela sociedade, portanto “oficiais; ii) não formais (por exemplo, a educação contínua, permanente, libertadora, popular e de adultos), que não se caracterizam pela cronologia, podendo se dar a qualquer momento da vida do educando e que não são geralmente certificáveis; ou seja, embora reconhecidos de fato, na maioria das vezes não o são de direito⁶¹ e iii) informais, que são casuais, acontecendo em toda parte ou tempo, não sendo portadores de currículos estruturados e com estratégias não totalmente discerníveis, existindo grande dificuldade de se medir o impacto sobre os educandos;

d) como possibilidade a ser organizada em torno: i) da combinação da educação com a produção material, através de um princípio educativo, o trabalho, que permitiria não só a transmissão de uma nova ética, mas, sobretudo, cujo objetivo implícito seria a eliminação da separação histórica entre trabalho manual e intelectual; ii) de uma organização escolar pública, gratuita, compulsória e unitária que reunisse, de fato, os saberes geral, técnico e cultural, abolindo os monopólios culturais e do conhecimento existentes na sociedade; iii) do desenvolvimento integral da personalidade, imaginado como a possibilidade do indivíduo, tornado sujeito, de ter condições de participar em todas as esferas da vida social (por exemplo, a

a presença de educador e educando para que o ato de educar se concretize. Esta afirmação está, no presente, fortemente questionada pela possibilidade técnica da educação virtual (telemática, multimídia, internet).

⁶⁰ Segundo Manfredi (1996) “educação sindical” são “*aquelas práticas educativas mais sistemáticas intencionalmente programadas, como por exemplo, os congressos de trabalhadores, cursos, seminários, palestras, etc. promovidas por entidades de classe e outras organizações sócio-culturais, com o intuito de veicular projetos e propostas político-sindicais e formar quadros organizativos*”. Manfredi também inclui as atividades dirigidas à formação de grandes grupos de trabalhadores como a imprensa sindical (jornais, boletins, revistas, programas de rádio e televisão) e as atividades culturais (teatro, cinema).

⁶¹ Começa a se desenhar no Brasil um processo de “formalização” da educação não-formal, sobretudo da educação profissional, a exemplo do ocorrido em diversos países desenvolvidos (Espanha, França, Itália, etc.). Pode-se citar, como exemplo, para o caso brasileiro, as ações do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE (1994-2002), voltadas para definir uma “nova institucionalidade trabalho-educação” e para a formação da rede de educação profissional (REP) e o esforço do SENAI, considerado estratégico a partir de 1998, de construir e instalar um “modelo de certificação por competências”. A atual gestão do MTE (2003 até o presente) modificou o sentido e a direção das mudanças institucionais, colocando como horizonte a constituição do Sistema Nacional de Formação Profissional.

cultural, a de consumo, a participação da vida social, a interação com outros seres humanos, a autocriação, etc.) e iv) de uma transformação da separação entre escola e comunidade e da competição verificada internamente na escola, em relações mutuamente enriquecedoras e cooperativas, inclusive entre educador e educando.

e) que tais possibilidades, descritas acima, podem ser observadas na prática educativa desenvolvida por setores oprimidos da população, na perspectiva de sua emancipação cultural e política, constituindo o que chamamos, neste trabalho, de educação popular. Esta compreenderia, principalmente, as práticas educativas não formais, de caráter autônomo, realizadas sob o controle ou influência de organizações populares, que definem os objetivos, público, conteúdos e métodos a serem adotados (Cf. BRANDÃO, 1980; GUERRIERI, 1994)^{62,63}.

A análise da relação trabalho-educação, partindo dos pressupostos acima, nos leva a discutir como os processos educacionais são influenciados pelas necessidades da produção, em particular quando estão ocorrendo significativas mudanças nos processos de trabalho. Desde modo a qualificação, como um complexo constructo social, intimamente ligado à produção e reprodução da força de trabalho, teria um enorme papel (embora não exclusivo) na possibilidade dos indivíduos adentrarem e permanecerem no processo produtivo ou serem excluídos deste.

3.2 Subjetividade e Identidade

Não se pode compreender a relação entre trabalho e subjetividade sem abordar, ainda que brevemente, os problemas de ordem epistemológica que sempre permearam a discussão das categorias objetividade e subjetividade nas ciências

⁶² Guerrieri afirma que “o “ ‘popular’, neste caso, não é concebido como o ‘destinatário’ da educação, mas o protagonista de seu próprio aprender”(GUERRIERI, 1994). Deste modo pode-se considerar que as experiências educativas organizadas pelo movimento sindical organizado pela CUT, de caráter político-sindical e/ou profissional, pertencem ao âmbito da educação popular, sendo neste sentido que serão adjetivadas como “populares”, no decorrer do texto.

⁶³ Entretanto, como já citado na nota 89, já existem diversas experiências de aplicação dos princípios da educação popular na escola pública (educação formal), em particular em algumas prefeituras administradas pela esquerda (VALE, 1996). Existe toda uma polêmica acerca desta possibilidade, com alguns simplesmente contrapondo educação formal e não-formal e outros que as consideram como campos de atuação *distintos* e “*não juízos de valor*” (GUERRIERI, op.cit.) . Entretanto isto parece contraditório com a definição de educação popular expressa anteriormente, que a vincula aos objetivos e ao controle do processo educativo.

sociais, com relevância para o papel (negativo) da tradição marxista⁶⁴ ortodoxa na elucidação de tais problemas.

Uma das críticas mais severas ao marxismo como sistema teórico é a afirmação de que, por reconhecer o primado da esfera econômica sobre as demais, ou seja, da determinação econômica da vida social, questões importantes como cultura e subjetividade têm sido relegadas a um “terceiro plano”, quando não desconsideradas na investigação dos fenômenos sociais. Ainda que se façam ressalvas (“em última instância” ou “mediada pela superestrutura”), tanto a divulgação do marxismo (via, por exemplo, dos teóricos da II Internacional e agravada pelos manuais stalinistas), quanto à produção de teóricos importantes como Althusser, colaboraram para que esta imagem e prática se fixassem, inclusive entre os seus defensores.

De fato, a produção teórica marxista, incorporou uma postura determinista, não só no âmbito econômico, mas também na prática social, na qual assumiu um caráter teleológico, messiânico, em que a classe operária seria o povo escolhido e Marx, Engels, Lenin, etc., os seus profetas. Por outro lado, as incursões que apontavam outros caminhos (pode-se citar Lukács, Bloch, Korsch, Gramsci, entre outros) eram rechaçadas dentro e fora do “marxismo oficial”. Nada mais contraditório, para quem afirma que somente a ação humana é capaz de restituir a liberdade, retirada pelos próprios homens no decorrer do processo histórico, acabar vinculando-a a um devir a-histórico, onde as respostas já estão prontas, onde não existe espaço para a liberdade tão proclamada.

Parece evidente o quanto esta postura prejudicou o desenvolvimento da tradição sociológica fundada por Marx, bem como as práticas políticas nela inspiradas. Se a revolução é um dado objetivo *a priori*, a tarefa passa a ser “anunciar a boa nova” e não construir as condições objetivas, ou em outras palavras, “fazer história”. Assim, estratégias de fôlego do capitalismo foram desprezadas como um último suspiro de um sistema agonizante e, muito mais grave, o ser humano foi retirado do centro da história e tornado em um mero figurante, às vezes bastante incômodo, por não “estar consciente de seu verdadeiro papel”.

⁶⁴ A escolha do foco no marxismo não é gratuita, significando um processo, em curso, de reflexão sobre a própria formação intelectual do autor. Entretanto, é importante ressaltar que o processo de crítica analisada se situa no campo marxista, ainda que heterodoxo.

Retomar esta centralidade parece uma postura teórica fundamental, desmistificando as supostas antinomias objetivo-subjetivo e individual-coletivo, entendendo-as como facetas inseparáveis de uma complexa realidade⁶⁵. Conceito importante, neste sentido, e dentro do próprio campo do pensamento de origem marxista, é o de “carências radicais” de Agnes Heller (1986), por sua vez derivado da categoria marxiana da necessidade. Ao resgatar a diferença entre necessidades naturais (imprescindíveis para a reprodução física individual e da espécie) e necessidades necessárias (aquelas ligadas à reprodução social e cultural), já presente no pensamento marxiano, Heller aponta a importância das carências geradas historicamente no processo de constituição do sujeito (sejam elas “do estômago ou da fantasia”). Estas carências, não redutíveis à esfera econômica, seriam o elemento motor das ações humanas rumo à “riqueza humana”; ou seja, seriam a base para o desenvolvimento das capacidades e dos sentimentos humanos.

Na mesma linha, mas trabalhando com o conceito marxiano de *estranhamento*, e com um enfoque mais psicológico, Silveira (1989) localiza no processo de produção sob o capitalismo a perda da liberdade, pela sujeição ao fetichismo da mercadoria e pela separação, objetiva e subjetiva, entre ser e ter. Por sua vez, Dejours (1988, 1993, 1994) introduz a discussão sobre a exploração da mente humana, o desgaste que provoca a “loucura no trabalho”⁶⁶. Este mesmo autor analisa a construção do saber no trabalho, por meio da perspectiva psicológica, apresentando a noção de “inteligência ardilosa”: o saber do corpo do trabalhador, não apropriável pelo empresário, utilizado de forma criativa tanto na manutenção do processo produtivo, quanto na transgressão das ordens das chefias. Também é importante o ressurgimento da Psicossociologia, com uma elaboração mais profunda e consistente, “em busca do sujeito que não morreu” (ENRIQUEZ, 1994).

A identidade, ou melhor, a sua crise em “tempos de incerteza” tem suscitado diversas abordagens teóricas, de cunho filosófico, psicológico, sociológico e antropológico. As posições mais extremadas – a maioria baseada nas obras de

⁶⁵ Ver, por exemplo, os trabalhos de Canevacci (1981), que segue os passos da Escola de Frankfurt.

⁶⁶ Para uma aplicação da teoria dejouriana a estudos de caso no Brasil, ver Seligmann-Silva (1994).

Michel Foucault⁶⁷ - afirmam a “morte do sujeito” e, portanto, a identidade como uma questão marginal, ou mesmo secundária, muito mais imposta pela sociedade, do que produzida a partir da prática social do indivíduo.

Outros autores, embora continuem a defender não só a existência do sujeito, mas a sua centralidade em tempos de globalização (TOURAINÉ, 1999), afirmam o seu descentramento e/ou mutação nos tempos atuais. Dentre estes, motivado pela popularidade das suas obras, pela diversidade das posições assumidas, e, sobretudo, pelo impacto político de suas conclusões, parece interessante selecionar dois autores para análise: Manuel Castells e Stuart Hall.⁶⁸

Estes autores têm em comum uma concepção dinâmica de identidade: uma pessoa pode ter várias identidades (ser trabalhadora, mulher, negra, etc.) e estas serem contraditórias entre si. Também concordam que as identidades são *construtos sociais*, ou seja, mesmo para características adscritas, como cor da pele, sexo, deficiência física e outras, a identidade não nasce com o indivíduo, mas é aprendida (e construída) socialmente. Deste modo, pode se compreender porque existem mulheres “machistas”, negros que querem “embranquecer” e trabalhadores “puxa-saco do patrão”. Outras identidades, entretanto, são de forma mais explícita, adquiridas ao longo da vida: as de cunho religioso, político, esportivo, e as ligadas ao trabalho.

Hall (2000), entretanto, prefere uma abordagem histórico-cultural, começando por afirmar que *“o conceito que estamos lidando, ‘identidade’, é demasiado complexo, muito pouco compreendido na ciência social contemporânea, para ser definitivamente posto à prova”*.

Sua análise prossegue distinguindo três concepções de identidade, que corresponderiam a três concepções de sujeito:

- a) sujeito do iluminismo – um eu coerente, imutável, que nascia e morria com a pessoa;

⁶⁷ Fazer uma crítica detalhada à extensa produção deste autor e seus seguidores seria tarefa de, no mínimo, uma tese de doutorado. Apenas citar-se-à que, embora importante para a compreensão das relações de poder nos microespaços do cotidiano, esta linha nos conduz a um beco-sem-saída político, já que a “luta pela liberdade” se tornaria sem sentido, uma ficção. Também com muita influência no meio acadêmico e fora dele, seguindo os caminhos de Foucault, outros autores (como Giles Deleuze e Félix Guatari), fazem uma severa crítica aos processos fundados na identidade, propondo em seu lugar uma política da diferença. Neste sentido, outros autores propõem que, ao invés de se falar em identidade, segundo eles um conceito cristalizado, incapaz de acompanhar o dinamismo dos novos tempos, deveria se utilizar o termo *processos identitários*.

⁶⁸ A análise das concepções de Alain Touraine e de marxistas analíticos (como Adam Przerwoski), sem dúvida importantes, fogem ao escopo da presente tese.

- b) sujeito sociológico – resultado da interação do eu com a sociedade, resultando um sujeito vinculado à estrutura;
- c) sujeito pós-moderno – fragmentado, possuidor de identidades diversas, variáveis e contraditórias.

Para explicar a transformação do sujeito até a “modernidade tardia”⁶⁹, Hall vai apontar, primeiro dois eventos que marcam a passagem do sujeito iluminista para o sociológico: o advento da biologia darwiniana e o surgimento das novas ciências sociais. Logo após, responsabiliza “cinco descentramentos”⁷⁰, pelo surgimento do sujeito pós-moderno:

- as tradições do pensamento marxista;
- a descoberta do inconsciente por Freud;
- o nascimento da linguística estrutural com Saussure;
- os trabalhos de Foucault;
- impacto do feminismo, “*tanto como crítica teórica, quanto como movimento social*”.

Uma rápida análise crítica das posições de Hall constata que os “descentramentos” apontados não são equivalentes, nem na profundidade dos seus efeitos, nem quanto ao *território* onde produziram tais efeitos. O marxismo, por exemplo, não apenas teve uma atuação ampla, perpassando os mais diversos campos do conhecimento, se constituindo como uma *metanarrativa*, no dizer dos pós-modernos, como *transbordou*, coerente com seus fundamentos e as ações dos seus fundadores, para a esfera da ação política, influenciando a vida de bilhões de pessoas⁷¹.

Já a obra de Freud, sem dúvida, importantíssima para o conhecimento do sujeito e pelas mudanças provocadas na vida cotidiana das pessoas – que pode ser mensurada pela incorporação de conceitos mais básicos na linguagem cotidiana,

⁶⁹ O título original do artigo “The question of cultural identity” (tradução literal: A questão da identidade cultural) transmutou-se, na tradução de Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, para “A identidade cultural na pós-modernidade”. Entretanto, o livro de onde foi extraído o texto de Hall, chama-se “Modernity and its futures” (Modernidade e seus futuros). Analisando o conjunto da sua obra, parece meio “forçado” situar o autor simplesmente como “pós-moderno” (embora ele seja seguramente pós-estruturalista), principalmente, pela preocupação com as mutações políticas mais amplas - a globalização e a crise do Estado-nação - geralmente subestimadas pelos arautos da pós-modernidade. Tais mutações, entretanto, provocam modificações profundas nas identidades.

⁷⁰ Poder-se-ia inserir aqui, como um destes processos, o pensamento bourdieusiano, em uma situação intermediária, um pouco mais próximo do pólo da prática, da ação e da militância, que o pensamento freudiano, foucaultiano e saussurreano, mas ainda muito distante da militância evidente do marxismo e do feminismo.

como *inconsciente, ato falho, ego*, só para citar alguns - obviamente não gerou nenhum movimento social importante, sendo ainda, no seu conjunto, *um discurso para iniciados*, ou seja, para um conjunto restrito de intelectuais.

O mesmo se pode dizer, em uma escala muito menor, quanto ao Saussure e Foucault, que – pelo menos, até o momento – são pouco conhecidos fora dos muros das universidades⁷². Embora, sem dúvida, as suas ideias tenham um papel bastante significativo na formação dos intelectuais, incluindo aqui professores/as e estudantes, seu impacto na cultura geral ainda é algo a se verificar, vez que nem o foucaultiano mais empedernido afirmaria que as diversas posturas dos jovens, de resistência à repressão foram influenciadas por *Microfísica do Poder* ou por *Vigiar e Punir*⁷³, nem o mais radical detrator destas ideias poderia atribuir o individualismo contemporâneo à leitura destas obras pelas massas.

O feminismo dentre os processos *geradores* de identidade citados por Hall, seria, além do marxismo, o único que trabalha simultaneamente a esfera intelectual (com a teoria feminista) e a ação política (o movimento feminista). Entretanto, levanta-se a hipótese é que o relativo sucesso ou fracasso do feminismo e de outros movimentos sociais está em relação direta à integração ou subordinação da identidade-movimento, esta concreta e contraditória à identidade-teoria, muitas vezes idealizada e asséptica⁷⁴. Assim, muitas feministas são ao mesmo tempo *militantes e intelectuais*, talvez um exemplo típico do *intelectual orgânico gramsciano*. Deste modo, pode-se afirmar que, com o feminismo, a(s) identidade(s) – finalmente - são compreendidas como uma questão política que antecede à teoria, mas não prescinde dela.

É exatamente esta coerência entre projeto político e identidade que vai ser objeto da preocupação de Manuel Castells. Em seu extenso trabalho “A Era da

⁷¹ Não cabe aqui uma valoração dos efeitos do chamado socialismo real nos povos que o experimentaram ou aqueles que continuam – como Cuba – a se orientar por tais princípios.

⁷² Não está aqui se querendo menosprezar o papel da universidade na produção e difusão de conhecimento e atitudes intelectuais. Entretanto, há de se reconhecer que é um espaço restrito, e os efeitos deste tipo de *reprodução cultural* demoram algum tempo para se fazerem sentir.

⁷³ Duas das mais divulgadas obras de Foucault. O maio de 68 na França seria a expressão das influências mais diretas do pensamento anti-repressão. A recorrência de movimentos semelhantes, na mesma época, em outros contextos sociais, entretanto, pressupõe questões mais amplas, não correspondendo a uma relação de causa-efeito.

⁷⁴ Mais uma vez deve ser ressaltada a preocupação de diversas teóricas do feminismo com esta questão, bem como a existência de diversos *feminismos*, heterogêneos e até contraditórios entre si. Por outro lado, o efeito atrator que o tema gênero tem exercido, em tempos recentes, na academia, tem gerado estudos muitas vezes desvinculados dos movimentos sociais que se tornam, assim, apenas objeto de pesquisa.

informação: Economia, Sociedade e Cultura” ⁷⁵, o autor enuncia, quanto às identidades, uma *concepção*, uma *tipologia*, e as *possibilidades de intervenção* de tais identidades na sociedade atual.

Partindo de uma definição particular de movimentos sociais, “*ações sociais coletivas com um determinado propósito cujo resultado, tanto em caso de sucesso como de fracasso, transforma os valores e as instituições da sociedade*” (CASTELLS, 2000a), o autor vai conceber identidade como:

- a) “*o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (is) prevalecem sobre outras fontes de significado.*”
- b) “*... [podendo] ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo o seu significado com base nessa internalização...*”
- c) “*...organizadoras de significados, enquanto que papéis [sociais] organizam funções. Defino o significado como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator... para a maioria dos atores sociais na sociedade em rede... o significado organiza-se em torno de uma identidade primária (uma identidade que organiza as demais) autossustentável ao longo do tempo e do espaço.*”
- d) “*... do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem e para quê isso acontece. A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função das tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço.*” (CASTELLS, *op.cit.*)

Como se pode ver, esta concepção, focada no *sujeito coletivo*, tem como parâmetro a *ação*, entendida como transformação da realidade social a partir da (re) construção de significados. Deste modo, a concepção de Castells parece útil por

⁷⁵ Em particular no segundo volume, “*O Poder da Identidade*”, mas perpassando toda a obra.

abordar a identidade como construto social, por, i) localizar os seus múltiplos nascimentos no seio da sociedade em geral e nos movimentos sociais em particular; ii) apontar a relação significado-ação e iii) considerar a sociedade e a cultura, incluindo a história e a geografia, as relações sociais e o imaginário. Levando tais definições adiante, e considerando que “*a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder*”, são propostas três formas e origens de construção de identidades, a seguir explicitadas.

A primeira delas seria *a identidade legitimadora*, criada ou estimulada pelas instituições dominantes da sociedade com o objetivo de preservar, expandir e racionalizar sua dominação frente aos atores sociais. Daria origem à sociedade civil, vista como um conjunto de organizações e instituições, representativo dos atores sociais estruturados e organizados. Mesmo quando formalmente contra a ordem – a exemplo de partidos de esquerda e sindicatos classistas – estariam contribuindo para a legitimação do poder.

Desiludido pela incapacidade deste conjunto de identidades de agirem de forma significativa na nova “sociedade em rede”, Castells (op.cit.) sinaliza que:

*“Sob essas novas condições, as sociedades civis encolhem-se e são desarticuladas, pois não há continuidade entre a lógica da criação do poder na rede global e a lógica de associação e representação em sociedades e culturas específicas”.... as fontes...[as] identidades legitimadoras simplesmente secaram. As instituições e organizações da sociedade civil, construídas em torno do Estado democrático e do contrato social entre o capital e o trabalho, transformaram-se, de modo em geral, em estruturas vazias, cada vez menos aptas a manter um vínculo com as vidas e os valores das pessoas na maioria das sociedades... Neste fim de milênio, o rei e a rainha, o Estado e a sociedade civil estão todos nus, e seus filhos-cidadãos estão vagando em busca de proteção de vários lares adotivos”.*⁷⁶

O segundo grupo seria o de portadores de *identidades de resistência*, fundados em princípios e lógicas diferentes ou opostos às instituições da sociedade,

⁷⁶ Não se compartilha com o pessimismo do autor citado, apesar de não haver dúvidas quanto à crise da sociedade civil e de muitas das suas instituições, inclusive, os sindicatos. Sua posição é, talvez, justificável, devido à pequena evidência quanto às possibilidades de tais atores sociais como agentes transformadores em 1996, quando concluiu seu estudo. Entretanto, o mais provável é que mesmo um intelectual de grande porte não escapa à sua determinação cultural: munido com dados provenientes de diversos países e continentes, Castells parece ainda ver o mundo sob a ótica européia e não vive o cotidiano dos movimentos sociais, por mais afinidade e simpatia que tenha por eles. Voltar-se-á a esta discussão, após análise dos demais grupos da tipologia das identidades.

por setores marginalizados, excluídos, desvalorizados e/ou estigmatizados pela lógica dominante. Constituiriam “*trincheiras de resistência e da sobrevivência*” e teriam como exemplo as identidades fundadas na etnia, na opção sexual, na religião, e estariam englobadas neste tipo todas as subculturas urbanas – hip-hop, punk, grunge, etc.

Levando à formação de comunas ou comunidades, este tipo de construção de identidade é considerado por Castells como o mais importante do nosso tempo, sendo reações efetivas (embora nem sempre consciente disso) à globalização, a dissolução dos vínculos locais, a perda de autonomia, à formação de redes exógenas ou impostas à individualização das relações sociais e de produção, à crise da família patriarcal, entre outros.

Tal definição engloba tanto movimentos “progressistas” quanto “conservadores”, que o autor, corretamente, insiste em não valorar, nem analisar fora do contexto societal e histórico. Apesar do papel atribuído a esta forma de construção de identidade, alguns problemas são apontados, como a possibilidade de “comunicabilidade recíproca” entre as diversas identidades de resistência, uma vez que algumas se excluem mutuamente, a exemplo de certos processos étnicos e/ou religiosos. Em relação ao tipo de identidades de resistência, construídos nos espaços territoriais urbanos, tais como os bairros, ruas, vizinhança imediata, o autor afirma:

“... as comunidades locais, construídas por meio da ação coletiva, constituem fontes específicas de identidades. Essas identidades, no entanto, consistem em reações defensivas contra as condições impostas pela desordem global e pelas transformações, incontroláveis e em ritmo acelerado. Elas constroem abrigos, não paraísos.” (CASTELLS, op.cit.)

Do mesmo modo, o autor é cauteloso quanto ao futuro das identidades de resistência, negando a elas qualquer processo teleológico, que as faça “evoluir naturalmente” para a terceira forma de sua tipologia, *as identidades de projeto*. Estas se definem pela sua capacidade de aspirar, a partir de uma identidade e um projeto específico, inicialmente voltado para a definição de sua posição na sociedade, a transformação de toda a estrutura social. Este tipo de identidade, da qual o feminismo seria um exemplo típico⁷⁷, produziria *sujeitos*, definidos como

⁷⁷ Já que, na luta pelos direitos específicos das mulheres, questiona a ordem patriarcal e elabora propostas de libertação de mulheres, crianças, velhos e até dos próprios homens.

atores sociais coletivos, portadores de uma identidade oprimida, mas que prolonga esta identidade no sentido da transformação da sociedade.

Aqui há uma semelhança com a definição de Marx do sujeito coletivo da revolução socialista – o proletariado – que se “suicida” na condição de classe para acabar com todas as classes. Entretanto, Castells afirma que, se na modernidade, a passagem para identidades de projeto se deu a partir da sociedade civil, hoje, com esta em desagregação, estaria nas identidades de resistência as maiores possibilidades da construção de sujeitos transformadores da sociedade.

A tipologia apresentada é extremamente útil como instrumento de análise. Porém, as consequências políticas destes processos de construção de identidades merecem uma análise crítica adequada, resumida, a seguir em dois pontos:

- a) as identidades são dinâmicas e têm uma história, como o próprio autor sinaliza. Ao mesmo tempo, não existe um tipo puro de identidade, pois elas são múltiplas e até contraditórias. Pode-se afirmar, assim, que toda identidade legitimadora ligada aos movimentos sociais – àquelas construídas nos partidos populares e sindicatos, por exemplo – *nasceram de identidades de resistência*. O processo não é linear, ascendente: *na história humana os retrocessos, não são só possíveis, como extremamente prováveis*;
- b) a capacidade de resignificação dos movimentos instituídos *não é nula*, sendo diretamente proporcional à sua proximidade das “bases”, à sua capacidade de reflexão sobre a própria prática, à sua atenção aos processos produtores e reprodutores no seio da sociedade e da própria instituição e, principalmente, à capacidade de articulação com outras identidades de resistência e de projeto, numa perspectiva multicultural.

Isto significa renunciar, como pressuposto, à liderança do conjunto de movimento⁷⁸. Assim sendo, uma tarefa fundamental, no momento, não seria perceber, no sentido atribuído por Castells, o novo significado de uma identidade considerada primária: *a fundada no e pelo trabalho?*

3.3 Processo de Trabalho e Subjetividade

⁷⁸ Tomando como exemplo o movimento sindical, caso este decida “descer do salto alto”, o *sindicato-cidadão* (LIMA, 1999) não seria uma destas possibilidades de resignificação?

Herdeira da tradição objetivista discutida no item anterior, a produção da Sociologia do Trabalho, no Brasil e no Mundo, marginalizou as dimensões subjetivas do trabalho, que, entretanto, desde os anos 80, têm ganhado espaço devido às grandes possibilidades analíticas e heurísticas nos estudos sobre processo de trabalho (cf. CASTRO & LEITE, 1994).

Esta perspectiva vem sendo reforçada pelo intercruzamento da Sociologia do Trabalho com outras ciências sociais, como Antropologia, Psicossociologia, Administração e Pedagogia do Trabalho, numa perspectiva interdisciplinar que persegue a recolocação do ser humano como sujeito da sua própria história. Isto aconteceu exatamente porque a realidade empírica se impôs como muito mais complexa do que poderiam supor os defensores de um materialismo mecanicista, derivado de um objetivismo platônico (LIMA, 1991).

Esta nova abordagem implica conceber o processo de trabalho como uma relação social e política que produz ao mesmo tempo valor (mais-valia) e um conjunto de relações sociais entre capital e trabalho, sendo a tecnologia e a organização do trabalho a expressão destas relações (LE VEN, 1992). Historicamente, estas relações assumem aspectos e intensidade diferenciados, diretamente vinculados às estratégias do empresariado e dos trabalhadores na defesa dos seus interesses, se re-produzindo continuamente não só como relações de produção, mas também como relações *na* produção (BURAWOY, 1978), que implicaria na necessidade de, no local de trabalho, serem trabalhados elementos "novos", tais como etnia, gênero, cultura e subjetividade (CASTRO, 1993).

Todavia, se o processo de trabalho no capitalismo implica necessariamente em alienação, concomitantemente objetiva e subjetiva, não é exclusivamente pela coação que tal relação se estabelece. Ao contrário, cada vez mais o consentimento aparece como aspecto fundamental da construção do controle sobre o trabalho⁷⁹, o que implica da necessidade de se estudar a formação das identidades, os interesses e os conflitos gerados pelos choques destas múltiplas identidades e interesses entre os próprios trabalhadores (CASTRO, 1993).

Algumas questões se colocam, a partir das afirmações anteriores:

⁷⁹ É importante ressaltar que certos autores tendem a relativizar a importância do controle do trabalho vivo na geração de excedentes, alertando para o peso de outros fatores como controle dos mercados, dos investimentos, das matérias primas e insumos (LITTLER *apud* CASTRO, 1993).

a) se processos de trabalhos distintos supõem estratégias distintas, estas determinariam dificuldades de maior ou menor intensidade na implantação de um dado modelo, ou, pelo menos, certo grau de adaptação às condições objetivas e subjetivas encontradas? Isto indicaria que variáveis como: tipo de processo, estrutura funcional anterior, grau de qualificação anterior, diferenças extraclasse (regionais, étnicas, de gênero) e questões culturais passariam a ser necessariamente levadas em consideração em qualquer análise do processo de trabalho?

b) do mesmo modo, as respostas (ou construção de estratégias) - "espontâneas" ou planejadas - às modificações no processo de trabalho não possuiriam como pressuposto uma história coletiva anterior, ou seja, de um processo de construção da consciência/projeto de classe que condicionaria a expressão desta resposta como "aderência, resistência ou re-criação" (VERAS, 1994)? Considerando a possibilidade concreta de intervenção proposta por Castro (1992) e Le Ven & Neves (1992), quais os seus limites? Não haveria uma maior necessidade do estudo sobre as dificuldades da passagem da resistência no "chão-de-fábrica" à realizada pelos sindicatos, confederações e centrais sindicais, entendida como certa crise do modelo sindical, fundamentalmente de "porta de fábrica"? O distanciamento do mundo sindical (com sua dinâmica e demandas próprias) vis-à-vis o mundo do trabalho não estaria impedindo a elaboração e aplicação das estratégias coletivas mais articuladas às formas subjetivas de compreensão construídas pelos trabalhadores que se quer mobilizar? Isto não tornaria estas estratégias eficazes?⁸⁰

c) torna-se, então, necessário superar as dificuldades em relação ao estudo da subjetividade dos trabalhadores; mais ainda, urge incorporar a dimensão subjetiva da conduta dos trabalhadores a todo o campo dos fenômenos no estudo das relações sociais no trabalho, e não apenas à já consagrada linha de estudos das "respostas subjetivas à introdução das novas tecnologias (medo/angústia, fascínio)"⁸¹. Trata-se de refazer o percurso entre a produção e o sujeito (DORAY, 1989); de entender a divisão entre mente e corpo na produção; de fazer o intercruzamento

⁸⁰ Para esta discussão no interior da CUT, ver Lima (1991,1993).

⁸¹ Sem dúvida esta vertente de análise é importantíssima, porém deve se assinalar a sua insuficiência na compreensão da totalidade do processo subjetivo no trabalho. No campo da Sociologia do Trabalho, Abramo (1988) e Ferreira (1992) parecem estar conscientes destas limitações. Para uma discussão sobre a relação entre subjetividade e produção na perspectiva psicológica ver os já citados Doray (1989) e Dejours (1993).

entre as aspirações individuais e coletivas; de reconstruir a história do indivíduo, dos seus interesses, representações, atitudes e projetos. Não será uma forma de fazer avançar hoje a compreensão sobre o processo de trabalho?

d) quais seriam as condicionantes que permitiriam (ou impediriam) a construção de um projeto de autonomia e liberdade, coletivo e individual?

Diversos pesquisadores têm trilhado este caminho, inclusive demonstrando que as relações sociais tecidas no interior da produção se expressam como relações de poder, que não são necessariamente e/ou exclusivamente explicadas pelo antagonismo de classes. Ao contrário, elas são construídas em vários níveis, dependentes de muitas variáveis, concretizando-se em tipos específicos de dominação.

Para Fleury (1989), tais níveis ou instâncias seriam:

a) *a macro instância político-econômica*, incluindo as relações formais, institucionais e legais, mas também as interações com os mercados - inclusive o de trabalho - e a tecnologia. O processo de formação histórica do Brasil apontaria o papel preponderante do Estado nas relações trabalhistas, intervindo desde sempre, ora como repressor, ora como regulador. Fleury sugere, nesta trilha, que, como a correlação de forças políticas na sociedade tem importante influência nas relações de trabalho, torna-se necessário ao pesquisador traçar o desenvolvimento histórico da empresa em relação ao ambiente político-econômico externo e suas implicações no ambiente interno. Por exemplo, por meio de negociações coletivas e greve, oportunidades em que os interesses conflitantes se expressam mais claramente e no cotidiano do trabalho, onde se gestam continuamente momentos individuais e coletivos, “espontâneos” ou organizados de enfrentamento, coalizão e cooptação, que explicitariam a estrutura de poder da organização;

b) *a organização do processo de trabalho*, partindo do reconhecimento de que: a) o processo de trabalho, como relação social e política, contém projetos e visões conflitantes e b) a tecnologia e a organização do trabalho são campos nos quais identidades se forjam através do reconhecimento de interesses opostos; Fleury distingue dois aspectos do processo de trabalho - a tecnologia de produção e as formas de gestão - indo buscar em Braverman explicações sobre o significado da maquinaria no sistema capitalista e suas relações com o controle dos trabalhadores, seja da força física (automação mecânica ou eletromecânica) ou da mental (automação microeletrônica). Também procuram encontrar, na evolução das formas

de gestão - dos métodos empíricos, passando pelo cientificismo taylorista até os métodos de gestão participativa - indícios de que as transformações na organização do trabalho podem levar às transformações nas relações de poder;

c) *as políticas administrativas para a gestão de pessoal*, que expressam a filosofia da empresa com relação a i) captação de mão-de-obra (recrutamento e seleção); ii) desenvolvimento (treinamento, carreira); iii) compensação (cargos e salários); iv) manutenção (benefícios, segurança no trabalho) e v) relações trabalhistas (com o sindicato ou outras formas associativas dos trabalhadores). Na perspectiva dos administradores, a elaboração da política de recursos humanos deveria estar estreitamente ligada ao planejamento estratégico da organização, passando de objetivos a diretrizes e se expressando concretamente como práticas organizacionais. Fleury, entretanto, parece compartilhar da concepção de Pagés, que prefere entender tais elementos como mediadores das relações capital-trabalho, funcionando como ocultadores dos conflitos e como cooptadores, oferecendo benefícios em troca do aceite às restrições impostas pela organização;

d) *a instância do simbólico*, entendida pelo viés politizador da concepção de cultura que afirma ser esta “um conjunto de valores e pressupostos básicos, expressos em elementos simbólicos” que têm capacidade de ordenar, significar e construir identidades, agindo como elementos de comunicação e consenso, ocultando as relações de dominação. Desse modo, para apreender a cultura de uma organização, percebendo os elementos simbólicos, é preciso, ao lado das análises das instâncias precedentes, construir uma “biografia organizacional” recuperando os momentos cruciais responsáveis pela construção da sua identidade.⁸²

Nessa mesma vertente analítica - de entendimento sobre a construção de identidade de classe, como resultado de espaços, tempos, formas e interesses múltiplos e contraditórios - são muito significativas as produções de Castro, Guimarães e Agier⁸³, pelo fato dos seus estudos:

a) terem como foco os trabalhadores como *sujeitos*, demonstrando, de um lado, a insuficiência da tradição objetivista e, do outro, o poder explicativo de uma sociologia do trabalho não teleológica, baseada no percurso traçado pela experiência concreta dos agentes em análise;

⁸² Fleury também alerta para a existência de subculturas ou culturas regionais e de classe no interior das organizações, que diferenciam os trabalhadores no modo de pensar, agir e se expressar.

b) se desenvolverem em um contexto regional diferente, pouco estudado e relegado, segundo a tradição objetivista, a (re)produzir as relações patriarcais fundadas no Estado e uma “aristocracia operária”, fechada em si mesmo;

c) abordarem trabalhadores que são submetidos a um processo de trabalho contínuo, que, no caso, exige maior qualificação, em relação ao processo discreto, tradicionalmente estudado por outros autores;

d) terem a oportunidade de captar um processo recente de formação de classe e, mais ainda, acompanhá-lo em sua trajetória, possibilitando a apreensão das diversas contradições que o permeiam;

e) trabalharem a vivência extra fábrica (por exemplo: no bairro) como dimensão importante na compreensão da formação das identidades;

f) aliarem estudos empíricos a uma profunda reflexão metodológica (CASTRO & GUIMARÃES, 1991 e CASTRO, 1993) sobre as vertentes analíticas do processo de trabalho⁸⁴.

No entendimento de outra pesquisadora, Lobo (1991), que se aprofundou nas relações sociais de gênero e seu intercruzamento com o processo de trabalho, existem dificuldades nessa mudança de enfoque. Elas se fazem presentes nas “situações de conflito quando aparece na cena social à figura dos (as) trabalhadores(as)” e, ainda mais, nos momentos opacos do cotidiano, além dos limites teórico-metodológicos da “aventura sociológica”. Tais dificuldades são relativas, sobretudo: a) quanto à articulação entre os estudos acerca do processo de trabalho e gestão e os estudos das práticas e representações operárias e b) às análises dos movimentos como configurações de experiências.

Permaneceriam, entretanto, duas vertentes de análise. A primeira privilegiando as raízes econômicas dos conflitos, as instituições dos trabalhadores e a consciência de classe. A segunda, que teria se tornado referência para os estudos dos movimentos sociais paulistas na década de 70, problematizando a autoconstrução da classe, com suas dimensões da experiência, heterogeneidade da vida e das vivências dos trabalhadores, relações de trabalho, práticas de recusa, trajetórias individuais e coletivas e a divisão sexual do trabalho. É desta segunda

⁸³CASTRO(1992,1993,1994,1995), GUIMARÃES(1995), AGIER(1995), CASTRO & GUIMARÃES (1991,1995), GUIMARÃES & CASTRO (1995), AGIER & CASTRO (1995), AGIER & GUIMARÃES (1995).

⁸⁴ A vertente analítica proposta por esses autores frutificou como embasamento teórico de diversos estudos de caso de processo de trabalho, por exemplo: Tittoni (1994 - trabalhadores petroquímicos do pólo sul) e Viana (1994 - processos de trabalho do nutricionista em um contexto industrial).

vertente que a autora parte, para analisar as relações de gênero e suas imbricações com submissão e revolta.

Seguindo uma linha semelhante, mas detendo-se sobre as transformações do processo de trabalho e suas relações com a subjetividade, outra pesquisadora, Leite (1994) define o problema menos como “impacto das novas tecnologias sobre os trabalhadores” e mais como discussão sobre as transformações vêm sendo experimentadas pelos trabalhadores, incluindo a representação de tais experiências. “Trata-se, pois, de considerar o trabalhador como sujeito do processo de trabalho e, neste sentido, de alçar a primeiro plano a dimensão subjetiva na análise do processo de trabalho” e para considerar o aspecto subjetivo também como parte integrante das condições objetivas de trabalho (LEITE, op.cit.).

Nesta ótica, que recupera a subjetividade, a noção de experiência, oriunda de Thompson (1987) aparece como instrumento teórico fundamental, pois, a partir desta, subverte-se a suposição de que os agentes sociais seguem uma lógica ou “missão” pré-determinada. Deste modo, forja-se uma visão mais ampla, na qual adquire um papel central a história anterior, construída no cotidiano como um processo contínuo. A síntese destas experiências, realizada pelo sujeito coletivo (comissão de empresa, sindicato, central sindical), é um fator que não pode ser desconsiderado, pois pode se instituir como representação coletiva e tornar-se referência para ações presentes e futuras⁸⁵.

A importância desta opção teórica é evidente. Rompendo com uma visão determinista do progresso social e se negando a tratar a tecnologia como algo neutro, que paira acima das classes sociais, ela recoloca o sujeito humano, individual e coletivo, no centro dos processos de transformação social. Assim fazendo, trata as suas experiências anteriores de identidade e organização como mediadoras das relações que se estabelecem no processo de implantação de novas tecnologias.

Nesta medida, o ponto de partida teórico é a interdependência entre a implantação de mudanças tecnológico-organizacionais com as experiências, representações e identidades preexistentes dos trabalhadores. Em outras palavras, a hipótese é a seguinte: se as mudanças, ao interferirem profundamente no conteúdo do trabalho, nas relações de poder e nas condições de trabalho, forjam

⁸⁵ Esta afirmação parece comprovada, quando comparamos as análises de Maroni (1982) sobre as greves de 1978 no ABC paulista, com o desenvolvimento posterior do sindicalismo que criou a CUT, nos anos 80.

uma nova identidade operária, esta depende das experiências anteriores, que também interferem na forma de aplicação das inovações. As experiências vividas, as representações construídas e as identidades que se configuram se tornam, assim, a origem das posturas dos grupos sociais em relação às novas tecnologias: recusa, aceitação, negação e interiorização da dominação (CHAUÍ *apud* LEITE, *op.cit.*). Parece necessário assinalar aqui um outro tipo de postura que tende a se generalizar, passado o “vendaval” da introdução das novas tecnologias e a perplexidade dos trabalhadores e de suas representações sindicais: a “*re-criação*” (VERAS, *op.cit.*).

Esta postura é reconhecida nos trabalhadores como a capacidade de construir e executar estratégias que não só preservem os seus interesses imediatos (emprego, salário), mas também que utilizem as novas condições (ou pelo menos o discurso patronal, através do qual se constrói uma visão mítica e racionalizada das transformações), para aumentar o seu poder de barganha. Os resultados dessas estratégias dependerão, entretanto, da clareza e da aceitação, pelos trabalhadores, das “novas” bandeiras de luta quais sejam: maior democracia, maior controle do processo de trabalho, maior qualificação.

Tal capacidade de re-criação possibilitaria a constituição do sujeito-operário, fundada no fato de que a “perda de controle dos trabalhadores sobre o processo de trabalho nunca pode ser absoluta, sob pena de o próprio processo produtivo entrar em colapso”(LEITE, *op.cit.*). Reconhecê-lo é fundamental, não apenas para o entendimento das chamadas gestões participativas, como também para apontar as possibilidades de intervenção dos trabalhadores, coletiva e individualmente, no processo de reestruturação produtiva, exposto anteriormente.

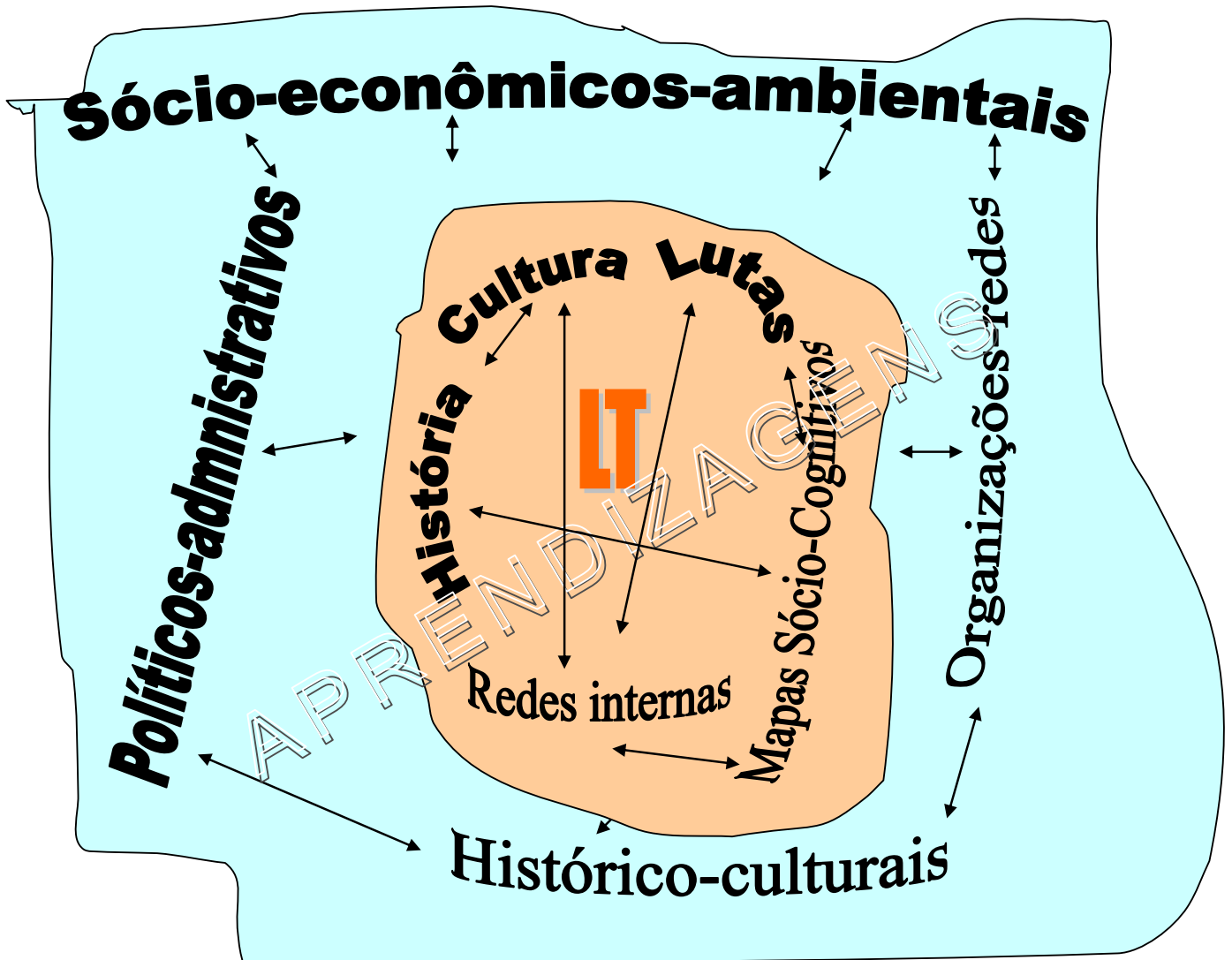
Deste modo, o local de trabalho não é apenas o espaço e o domínio da técnica, do triunfo do trabalho morto (as máquinas) sobre o trabalho vivo. É antes de tudo um espaço humano e, portanto, espaço de conflito, de cultura e de história (figura 1).

Entre as inúmeras possibilidades de intervenção destacam-se aquelas relacionadas com o conhecimento do processo de trabalho e os processos de aquisição deste conhecimento, reunidos sob o conceito de qualificação profissional. Aqui ressaltamos, mais uma vez, a insuficiência de estudos voltados para o trabalhador individual e a necessidade de articular a problemática da subjetividade - tão cara à Sociologia do Trabalho - com a formação do sujeito cognoscente, espaço

das Pedagogias fundadas no paradigma “trabalho como princípio educativo”. Tal síntese não poderia ter sentido, se não significasse a incorporação de questões relevantes levantadas por ambos os níveis de apreensão e uma superação das limitações que eles individualmente apresentam.

FIGURA 1

Fatores selecionados que conformam o Local de Trabalho (LT)



3.4 Qualificação e Educação Profissional

A expressão “qualificação profissional” tornou-se popular no fim do século XX, veiculada pela mídia como necessidade imperiosa àqueles que quiserem se incluir (ou se manter incluídos) no mercado de trabalho. Nos últimos sete anos, verificou-se um incremento considerável de publicações sobre o tema, sejam elas destinadas ao meio acadêmico ou ao público em geral.

Hoje se fala, muitas vezes, com caráter de sinonímia, em qualificação profissional, educação profissional, capacitação profissional, formação profissional. Velhas e novas noções se superpõem no debate: habilidades, competências, empregabilidade. Advoga-se, inclusive, a necessidade de substituir o conceito de qualificação profissional⁸⁶ por outros, mais adequados aos tempos de reestruturação produtiva e de qualidade total.

Entretanto, o conceito de qualificação profissional não é recente (como não o é a polêmica em torno dele), sendo considerado, há décadas, como chave e ponto de encontro da Economia e Sociologia do Trabalho e da Sociologia da Educação. Enquanto isto, o desenvolvimento (e reconhecimento) relativamente tardio da Pedagogia na condição de ciência da Educação a manteve, durante certo tempo, restrita à educação infantil, não permitindo incursões no mundo do trabalho.

Mais recentemente a Pedagogia também tem se apropriado do conceito, a partir das discussões sobre as relações entre trabalho e educação. Desde então, estaria se constituindo uma Pedagogia do Trabalho, como campo específico de conhecimento científico no interior da ciência pedagógica. Este abrangeria as relações entre Trabalho e Educação, desde a esfera produtiva até as repercussões de cunho educacional, sejam elas institucionais, ou no âmbito do processo educativo concreto (cf. Gomez et alli, 1989)⁸⁷.

Embora a interseção destes campos de conhecimento⁸⁸, seja inequívoca, pode-se observar uma diferença nas abordagens teórico-metodológicas, ligadas à

⁸⁶ Opção seguida tanto pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), no período 1994-2002, quanto por parte do movimento sindical, em especial setores da CUT. As razões desta aparente confluência serão analisadas posteriormente.

⁸⁷ Uma maior explicitação deste campo, inclusive com a revisão bibliográfica adequada, foge ao escopo deste projeto.

⁸⁸ Na medida em que se torna cada vez mais valorizada a chamada “qualificação tácita”, que inclui atitudes e comportamentos (o “saber ser” e o “saber agir”), outros campos, como a Psicologia Social e do Trabalho, a Administração (a chamada escola de recursos humanos) e mesmo a Engenharia (neste caso, promovendo a

própria evolução de cada campo específico⁸⁹, o que levou os conceitos e paradigmas gerados a serem considerados como mutuamente excludentes, embora, muitas vezes, a crítica e a reflexão os interpenetrassem.

Assim, de forma temporal e espacialmente descontínua, a Economia do Trabalho e da Educação geram a “teoria do capital humano”⁹⁰. A Sociologia do Trabalho se reelabora a partir do esquema trifásico “qualificação-desqualificação-requalificação” e certa Sociologia da Educação e a Pedagogia do Trabalho se desenvolvem ancoradas no paradigma “trabalho como princípio educativo”⁹¹.

Esta tradição de confluência tem gerado, além da polissemia observada por Manfredi (1999), uma falsa identidade entre educação e qualificação profissional, como se esta se reduzisse a uma modalidade daquela. Esta utilização, encontrada tanto na linguagem coloquial como em trabalhos acadêmicos, se refere, por um lado, a concepções teóricas sobre a relação entre o trabalho e educação, e, por outro, da estratégia dos agentes sociais em demarcar campos e utilizar os conceitos para os seus próprios fins.

Torna-se necessário precisar o termo, analisando estas duas perspectivas. Do ponto de vista da Sociologia do Trabalho, Littler (*apud* CASTRO, 1993) localiza três concepções principais da qualificação:

a) a que a compreende como um conjunto de características das rotinas de trabalho, expressa empiricamente, como tempo de aprendizagem no trabalho ou por capacidades adquiríveis por treinamento; deste modo, qualificação do posto de trabalho e do trabalhador se equivalem;

b) a que a relaciona com o grau de autonomia do trabalhador e por isso mesmo oposta ao controle gerencial; o que implicaria em capacidades adquiríveis por treinamento *no e para* o trabalho;

junção com a base técnica) vem se agregando à discussão. Afinal, como já dissemos, os conhecimentos tácitos parecem tornar-se tão importantes quanto os de cunho técnico (o tradicional “saber fazer”) no desempenho de funções na empresa reestruturada.

⁸⁹ Não se desconhece que esta evolução não é neutra, nem indeterminada, sofrendo pressões conjunturais e contribuindo para, a cada momento histórico, a formulação de ideologias. Para uma interessante abordagem da relação entre a polissemia do termo qualificação profissional e a relação dos seus significados com o aporte teórico-metodológico e político-ideológico dos diversos agentes sociais ver Manfredi (1999).

⁹⁰ A teoria do capital humano, conquanto se verifique o seu retorno à cena na conjuntura atual sobretudo entre governo e empresários, não será analisada no presente trabalho. Para uma descrição da teoria ver Schultz (1962, 1973). Para uma crítica desta teoria, com conclusões diferenciadas, ver Salm(1980) e Frigotto(1984).

⁹¹ Para um maior aprofundamento dessa abordagem ver: Machado (1989,1989a,1992), Nogueira (1990), Frigotto (1995) e Gomez *et alli* (op.cit.).

c) a que a percebe como construção social, complexa, contraditória e multideterminada.

Desenvolvendo a concepção da *identidade da qualificação com o posto de trabalho*, Carrillo (1994) discute as dificuldades em medir a qualificação dos trabalhadores, considerando-a como um *continuum* de três aspectos distintos, encarados, entretanto, como maneiras distintas de definir a qualificação, quais sejam:

i) ligada aos atributos do indivíduo; definida pelo capital humano, relacionando-se com os anos de estudo e as habilidades aprendidas nos empregos anteriores. São consideradas as experiências laborais anteriores ao emprego ou situação atual, incluindo o conhecimento de um ofício ou atividade específica;

ii) ligada às exigências do próprio posto de trabalho; definidas pelos níveis de conhecimento, habilidade e responsabilidade atribuídos ao posto e como consequência dependente da definição do próprio posto. A aquisição da qualificação é fundamentalmente relacionada com os sistemas de aprendizagem e capacitação;

iii) relacionada pela estrutura organizativa⁹²; definida pelas empresas de acordo com as exigências da produção e com seus princípios de organização do trabalho, de sorte que as categorias de qualificação corresponderiam à organização hierárquica em postos e níveis⁹³. Entretanto, pelo menos nos setores econômicos onde a organização sindical tem poder de barganha, esta estrutura de qualificação varia em função da capacidade de negociação dos sindicatos.

Com uma abordagem mais ligada à concepção que identifica *qualificação com a autonomia do trabalhador*, Paiva (1991), numa extensa revisão bibliográfica da literatura internacional sobre o tema, constata dois grandes *booms* analíticos envolvendo a questão, sendo o primeiro derivado das transformações mundiais ocasionadas pela formação de dois blocos concorrentes e o segundo ligado às consequências do movimento estudantil de 68. No primeiro caso, o “sucesso” soviético no espaço tornou atraente a ideia de planejamento educacional e do investimento em educação como forma de impulsionar o desenvolvimento⁹⁴. No

⁹² Torna-se importante observar que as concepções e aspectos se mesclam, inexistindo “formas puras”. Aqui este aspecto se interpenetra com a segunda concepção.

⁹³ Para uma discussão do caso espanhol de classificações e sua relação com a qualificação profissional ver Lobo (1993) e Rodriguez (1995).

⁹⁴ Os objetivos de cada bloco e a sua percepção da relação entre educação e desenvolvimento eram, obviamente, diferenciado quantitativa e qualitativamente.

segundo, se fazia necessário explicar a educação para além das teorias funcionalistas, de modo a apreender a razão da sua crise, levando a uma concepção do processo educacional mais ampla do que a análise da educação formal.

Desenha-se, então, um esquema trifásico, baseado no processo de aquisição de conhecimento para o trabalho pelos trabalhadores. Este esquema (qualificação-desqualificação-requalificação) corresponderia às fases de evolução do processo de trabalho sob o capitalismo: período artesanal, produção em massa e uso intensivo da automação, respectivamente. Sobre tal esquema se distribuem quatro teses básicas, que discutem o futuro do trabalho sob o capitalismo:

a) o pessimismo tecnológico, ou seja, a tese que defende que, sob o capitalismo, o processo de desqualificação é contínuo e progressivo, em termos absolutos e relativos (BRAVERMAN, 1987);

b) o otimismo tecnológico, ou seja, a tese segundo a qual a requalificação é inevitável, como subproduto do desenvolvimento das forças produtivas, que exigiria uma elevação da qualificação média da força de trabalho (RICHTA *apud* PAIVA, *op.cit.*);

c) a polarização das qualificações, que compreende a qualificação como um processo contraditório, assinalando que, o processo de trabalho sob o capitalismo moderno não necessita de mais nada, senão de uma pequena parcela de trabalhadores altamente qualificados, ao lado de uma grande massa submetida ao processo de desqualificação (KERN & SCHUMANN *apud* PAIVA, *op.cit.*);

d) a qualificação relativa, que considera que o capitalismo moderno necessita de seres humanos mais qualificados em termos absolutos (para a produção e para o consumo), ou seja, se verificaria um aumento da qualificação média, enquanto a qualificação relativa (a relação entre conhecimentos individuais e o nível de conhecimentos atingidos pela humanidade) se reduziria, em comparação com épocas anteriores⁹⁵.

⁹⁵ A tradição francesa de estudos sobre o tema nas décadas de 40 a 60, quando se debruçava sobre os efeitos da automação (mecânica, não micro eletrônica), mostra a disparidade dos resultados e opiniões. Estas, dependendo do enfoque dado, se manifestam pela tendência à qualificação ou desqualificação, embora o argumento dos fatos obrigue ao reconhecimento de que a complexidade e heterogeneidade dos processos sinalizam para uma convivência de vários modelos de qualificação, a partir do tipo e tamanho da empresa. Quando se desloca o foco da discussão para os trabalhadores, com ênfase na questão da alienação e da liberdade, pode-se concluir que o processo de qualificação é contraditório, pouco homogêneo, sendo estimulado nas indústrias de ponta, inclusive pela militância dos trabalhadores.

Castro (1992, 1993), de forma coerente com a sua concepção de processo de trabalho, e na perspectiva de entender a *qualificação como construto social*, afirma que esta inclui:

a) relações inter, intra e extra classe, ou seja, o entrelaçamento de interesses e motivações *inter* (capital e trabalhadores), *intra* (diferentes segmentos dos trabalhadores como engenheiros, técnicos e peões) e *extra* (cortes por gênero, etnia, geração) classes sociais;

b) relações entre poderes e saberes no local de trabalho onde se torna importante: i) verificar a construção das classificações e categorizações da qualificação, não só pelas chefias, mas também pelos trabalhadores; ii) considerar a dependência da definição de qualificação da tradição, do costume e da organização coletiva que sustenta tais costumes e tradições; iii) observar a pertinência das características do tipo adquirido (tempo de escolaridade, por exemplo) e das qualidades do tipo adscrito (sexo, cor, idade) na construção das classificações dos trabalhadores e das tarefas por eles executados;

c) capacidades adquiríveis por treinamento, transmissíveis pela linguagem, com a devida separação entre a qualificação do posto de trabalho e a qualificação do trabalhador;

d) as qualificações tácitas, construídas no cotidiano fabril e extra fabril e não transmissíveis pela linguagem ⁹⁶.

Trabalhando com a mesma perspectiva, Lobo (1991) elabora duas questões extremamente pertinentes, presumindo: i) a heterogeneidade do universo fabril; ii) que as vivências diferenciadas se originam de tarefas e qualificações diferenciadas, por sua vez nascidas das relações de trabalho; iii) que tanto trabalhadores qualificados como não-qualificados questionam sua inserção no processo de trabalho; iv) que este questionamento é “basicamente distinto” para homens e mulheres.

A primeira questão se debruça sobre as condições de possibilidade para um projeto de qualificação profissional, a ser formulado pelo sujeito individual. Neste sentido, Lobo apresenta uma série de argumentos, a saber: além das necessidades da sobrevivência imediata (que anula as possibilidades de formular projetos), da

⁹⁶ A discussão sobre a natureza e o papel das qualificações tácitas apresenta uma profunda interligação com a questão da subjetividade, merecendo uma reflexão de maior amplitude, para além do escopo da presente tese.

origem regional, e da qualificação anterior, existiriam diferenciações calcadas nas relações de gênero, havendo sempre possibilidade abstrata de qualificação para os homens, em oposição às possibilidades excepcionais para as mulheres.

Enquanto no universo feminino tal questão nos remeteria à relação qualificação-trajetória pessoal (expresso na relação com a maternidade), no universo masculino (onde é pouco abordada), ela nos remeteria a “uma ética do provedor”, dificultando mudanças que poderiam desestabilizar a renda familiar e levando a formulação de estratégias para aumentar esta renda. A autora afirma que as trajetórias masculinas são mais complexas e questiona como as relações de gênero interferem na qualificação (excepcional) das mulheres, embora preservem uma imagem positiva do trabalho feminino (melhor trabalho, mais rápido, mais aplicação e seriedade), com traços de ambiguidade (as mulheres seriam “nervosas, reclamam muito e são mais exigentes”).

A segunda indagação proposta por Lobo diz respeito à relação com a tarefa, função ocupada e a situação profissional. Ela nos remete para o pouco acúmulo, no Brasil, de análises sobre prazer e sofrimento no trabalho. Haveria, aqui também, distinção entre trabalhadores qualificados ou não, homens e mulheres. No universo masculino qualificado estaria em jogo uma ética coletiva fundada na valorização e prazer, propiciados pela conjunção entre conhecimento adquirido, seja ele teórico (formação profissional), prático (“saber fazer a tarefa” sob quaisquer condições) ou tácito (a aprendizagem das relações de trabalho da empresa) ligados à tarefa, ao conhecimento da mesma e a remuneração salarial, ou seja, fundada no trabalho e sua organização. Em oposição, o universo das operárias apresenta-se de tal forma que, mesmo desqualificadas e com baixos salários, estas representam o seu trabalho, valorizando-o, “no reconhecimento ‘de que faz bem o seu trabalho’” e na remuneração condizente com ele, ou seja, na atividade em si (LOBO, 1993).

Seguindo os passos de Castro, optou-se, neste trabalho por uma concepção de qualificação que a percebe como construção social. Apesar da existência das agências formadoras de mão-de-obra (patronais, estatais e de trabalhadores) e de suas estratégias, a qualificação profissional, como relação social que articula trabalho e educação sempre teve a sua gênese no local de trabalho. Ali, além dos conhecimentos tecnológicos, necessários ao trabalho concreto, a cultura da empresa é aprendida e os conhecimentos criados no local de trabalho são

transmitidos, quase sempre de forma heterogênea para os diferentes níveis hierárquicos da empresa⁹⁷.

A abordagem das questões acima aponta para a compreensão dos interesses, estratégias e ações dos indivíduos. De forma provisória, pode-se afirmar que, se a subjetividade individual cria saber (por meio do amálgama entre conhecimentos prévios, formais ou não e a experiência imediata), este saber pode se tornar coletivo (via a difusão espontânea e/ou ser apropriada pelo controle capitalista, como inovação diferencial). O processo de trabalho, por mais controlado que seja, sempre deixará espaços, que a subjetividade individual, de forma consciente ou não, ocupará.

Por exemplo, a já citada “inteligência artilosa”, verificada por Dejours (1993) como o aprendizado auditivo dos operadores de empresas de processo contínuo, altamente automatizado, não ensinado, nem transmitido pelas vias normais de treinamento, não seria um desses processos? Não poderia ser inferido que outros processos semelhantes seriam mais disseminados do que relata a literatura?

Parece fundamental a afirmação recorrente de que a técnica pôr si só não é suficiente para garantir o aumento do controle e da produtividade. Vale dizer, que a escolha tecnológica não determina os impactos sociais; ao contrário, é necessária uma organização do trabalho que a configure. Isto, por sua vez, é afetado pelos fatores sociais, culturais e políticos, com ênfase na correlação de forças entre capital e trabalho e na capacidade dos trabalhadores de assegurarem formas de introduzir novas tecnologias que garantam ou ampliem o grau do seu controle sobre o processo de trabalho (LEITE, 1994).

Viu-se que, conforme a sua tradição, o tema da qualificação profissional tem se mostrado, também nos últimos anos, um ponto de encontro multidisciplinar, dentro do campo de discussões sobre a reestruturação produtiva. A importância de tal tema é justificada pelo possível papel central desempenhado pela qualificação no processo de implantação de novas tecnologias e técnicas de gestão. Existe um renovado interesse no tema, motivado provavelmente, pelo “aceleramento do processo de inovação tecnológica”, a maior velocidade na esfera da circulação de

⁹⁷ Esta distribuição, como já apontado por Castro (1993) não pode ser atribuída exclusivamente ao patronato, vez que, entre os próprios trabalhadores, existe disputa em torno do controle e acesso ao conhecimento (*disputa intra classe*).

mercadorias e a concentração de investimentos visando monopolizar as invenções e inovações no campo produtivo (PAIVA, op.cit.).

Na tentativa de compreender as estratégias dos agentes sociais envolvidos na definição de novos modelos (governo, trabalhadores e empresários), discutir-se-á, ainda que brevemente, as implicações da reestruturação produtiva na qualificação profissional.

Kern & Schumann (1984), em um estudo que virou referência básica, partem da afirmação de que a racionalização produtiva se tornou sistêmica, englobando, inclusive, o interesse dos trabalhadores. A conclusão a que chegam é que existiria, então, uma forte ligação entre a racionalização e a qualificação, notando-se um movimento quantitativo (a exigência de trabalhadores mais qualificados, polivalentes), e qualitativo (valorização da competência social-poder de decisão, de comunicação, sociabilidade - ao lado da competência técnica).

Ao mesmo tempo, os autores sugerem que, devido à enorme heterogeneidade dos processos de trabalho, haveria uma desestabilização dos trabalhadores em diversos setores, levando ao desemprego ou a formas precárias de trabalho. Os autores tentam conciliar esta tendência com as possibilidades de diminuição da divisão do trabalho, pela aglutinação das tarefas concomitantes com o enriquecimento do trabalho, diminuindo a alienação. Tal processo seria pactuado pelos empresários e trabalhadores, politizando a racionalização produtiva.

Partindo de uma visão da sociedade contemporânea como “sociedade do risco”, Beck (*apud* PAIVA, op.cit.) vai analisar as relações entre qualificação e mercado de trabalho, considerando que a padronização das dimensões essenciais do trabalho (tempo, lugar e contrato), fruto de longas lutas do movimento sindical, está abalada, tornando “elásticos os limites entre trabalho e não trabalho”, flexibilizando horários e locais (que pode ser a própria casa do trabalhador), mas, também tornando extremamente flexíveis o contrato de trabalho, com “a privatização dos riscos físicos e psíquicos do trabalho”. Haveria uma separação entre aqueles que se engajariam no mercado padrão em relação àqueles que estariam no mercado despadronizado. Neste sentido, a educação para o trabalho, tal como ela é, não tem sentido, pois não pode garantir a inserção no mercado de trabalho.

Aparentemente, as qualificações hoje visariam uma competência de longo prazo, compreendendo conhecimento e atitudes. Dentre as mais importantes, além das já citadas como competência social (capacidade de comunicação, cooperação,

poder de decisão), estariam: a capacidade de se adaptar às novas situações, principalmente às que envolvam instabilidade e riscos, a de aprender novos conhecimentos (armazenamento e atualização de informações) e capacidade de lidar com regras e normas em situações diferenciadas. A esta desmitologização do trabalho intelectual que se universalizaria, estaria, como contraponto, o maior controle exercido pelo computador; ele se faria através da “elevação da transparência e do controle das relações de trabalho individuais”, obstruindo os poros por onde fluía a resistência dos trabalhadores. De outro lado, aparece a exigência de educação continuada (para os incluídos) como forma de acompanhamento das constantes modificações no processo produtivo e um tipo de educação compensatória (para os excluídos) que permita a reinserção no mercado de trabalho, ou os prepare (ou conforme) para a instabilidade ou precariedade no trabalho.

Deslocando a abordagem para os processos educacionais, Paiva (op.cit.) observa a possibilidade de uma maior segmentação da educação e faz uma crítica à estreiteza da visão funcionalista da educação, demonstrando como conservadores e progressistas, empresários e trabalhadores tem visões contraditórias sobre o processo, em momentos confluindo, em outros tomando bandeiras uns dos outros, para em seguida afirmar que *“as tendências mais contemporâneas [...] apontam para a escola básica única e de caráter geral como forma de possibilitar o atendimento à flexibilidade [...] e uma mais fácil adaptação dos trabalhadores...”*

Se for refutada, em definitivo, a tese da desqualificação contingente e necessária de Braverman, a discussão passa a ser o conteúdo da qualificação e as funções da escolarização inicial. Ao mesmo tempo em que uma escolarização inicial longa é uma necessidade, pois não se podem adquirir os requisitos para o novo processo produtivo de outra forma, esta escolarização também serviria aos que não conseguissem ingressar no sistema produtivo Ou seja, tal escolarização também atenderia às necessidades dos que se destinam ao mercado informal ou à “vida alternativa”, principalmente quanto ao caráter artesanal de tais ocupações (serviços pessoais, personalizados ou por encomenda). Às empresas caberia complementar esta formação geral com conhecimentos específicos, sendo tal tendência já delineada pela exigência de diplomas de nível cada vez mais elevado pelas empresas. Confirma-se, assim, o esquema trifásico apresentado por Marx há cem anos, juntamente com o fracasso anunciado do planejamento educacional pela

incapacidade de previsão das necessidades de qualificação. Mais uma vez, as palavras flexibilidade e polivalência aparecem com força, ao mesmo tempo em que, o caráter democratizante da educação parece perdido num mar de contradições (PAIVA, op.cit.).

E é exatamente a defasagem entre a educação e o mundo do trabalho, que sempre existiu encoberta pela capacitação no posto de trabalho, que fundamenta a ideia de crise da educação subentendida na constatação de brechas cada vez maiores entre qualificação formal e real. Uma ampla reforma curricular, caracterizada pela flexibilidade, transdisciplinariedade e transmissora de uma visão globalizante sobre os processos de trabalho leva à proposta de iniciar a discussão a partir de níveis elevados de educação formal de caráter geral.

Sem dúvida é preciso refletir que, para a questão da qualificação, *“excetuada a clarificação da tendência mais ampla no sentido da elevação da qualificação média da população não existe nem solução teórica dedutiva nem resultados empíricos passíveis de generalização”* (PAIVA, op.cit.), existindo a necessidade de, face às tendências gerais e às necessidades específicas, um processo permanente de pesquisa e acompanhamento das políticas de educação profissional.

Entretanto, a produção teórica e empírica recente tem mantido as afirmações acima como polêmicas, expressando, na verdade, as próprias polêmicas no interior da Sociologia do Trabalho. Dentre outras, pode-se citar aquelas que se travam em torno do que segue:

a) do próprio conceito de qualificação. Abrangeria "conhecimento, experiência, autoridade e possibilidades materiais", como defende Freyssenet (*apud* MACHADO, 1992) e estaria marcada rigidamente pela submissão do trabalho ao capital, ou teria certo grau de "autonomia" que permitisse ao trabalhador se apropriar dos instrumentos necessários a desvendar o "oculto" nas relações de (e na) produção?; O conceito de qualificação profissional não está tão desgastado que deveria ser substituído pelo de "competência" mais adequado aos novos modelos de produção? (HIRATA, 1994; DESAUNIERS, 1993)

b) do futuro da qualificação sob os novos modelos produtivos; ou seja, se as necessidades de qualificação no toyotismo se limitariam a formar trabalhadores polivalentes, com capacidade para desempenhar multitarefas, na verdade diminuindo a qualificação por diminuição da autonomia, por apenas proporcionar conhecimentos superficiais, aumentar o ritmo de trabalho e avançar no "tempo livre".

Ou se, inversamente, o toyotismo acarretaria necessariamente operários mais qualificados, com capacidade de trabalhar com conceitos abstratos, com domínio sobre o fluxo produtivo, tornando-os, desta maneira, mais "senhores" de seu trabalho (LEITE,1994, 1994a; NEVES,1993; FERREIRA,1992; LEITE,E.,1994) ;

c) ligada às questões anteriores, a possibilidade ou não de suas articulações caminharem rumo a uma formação politécnica, abrangente e complexa, intimamente ligada à questão da autonomia e da cidadania, retomando os postulados de Marx sobre as relações entre trabalho e educação⁹⁸. Secundariamente, estaria a relação entre a formação "on-the-job" e a formação profissional "off-the-job", sob o controle da empresa e/ou dos trabalhadores?

d) a discussão sobre os sistemas educativos a serem criados ou modificados, segundo a nova perspectiva. O sistema de educação profissional deveria ser incluído ou paralelo ao da educação básica? Permanecendo e se consolidando um novo sistema dual, caberia ao movimento sindical construir a sua rede própria de educação profissional ou democratizar e disputar suas concepções no interior de uma rede única?

Em resumo, a concepção de qualificação profissional adotada no presente trabalho, além das considerações anteriores – e tendo em conta especificamente os nexos entre educação e qualificação profissional – se caracteriza por:

a) incluir, necessariamente, algum tipo de educação, embora não se resuma ou se identifique exclusivamente a ela;

b) não está dissociada da educação básica e da formação político-social;

c) ser um processo que envolve absorção, reelaboração e instrumentalização da cultura (geral e técnica) existente;

d) não poder ser reduzida à formação profissional oferecida pelas instituições e experiências escolares e/ou oficiais (formais), mas que considera também os processos de ensino/aprendizagem ocorridos ao longo da vida dos sujeitos e a leitura, interpretação e assimilação de fatos, eventos e acontecimentos vivenciados individual e coletivamente.

e) ser, além disso, parte importante do processo de apropriação do conhecimento social, patrimônio da humanidade, na busca de sua própria

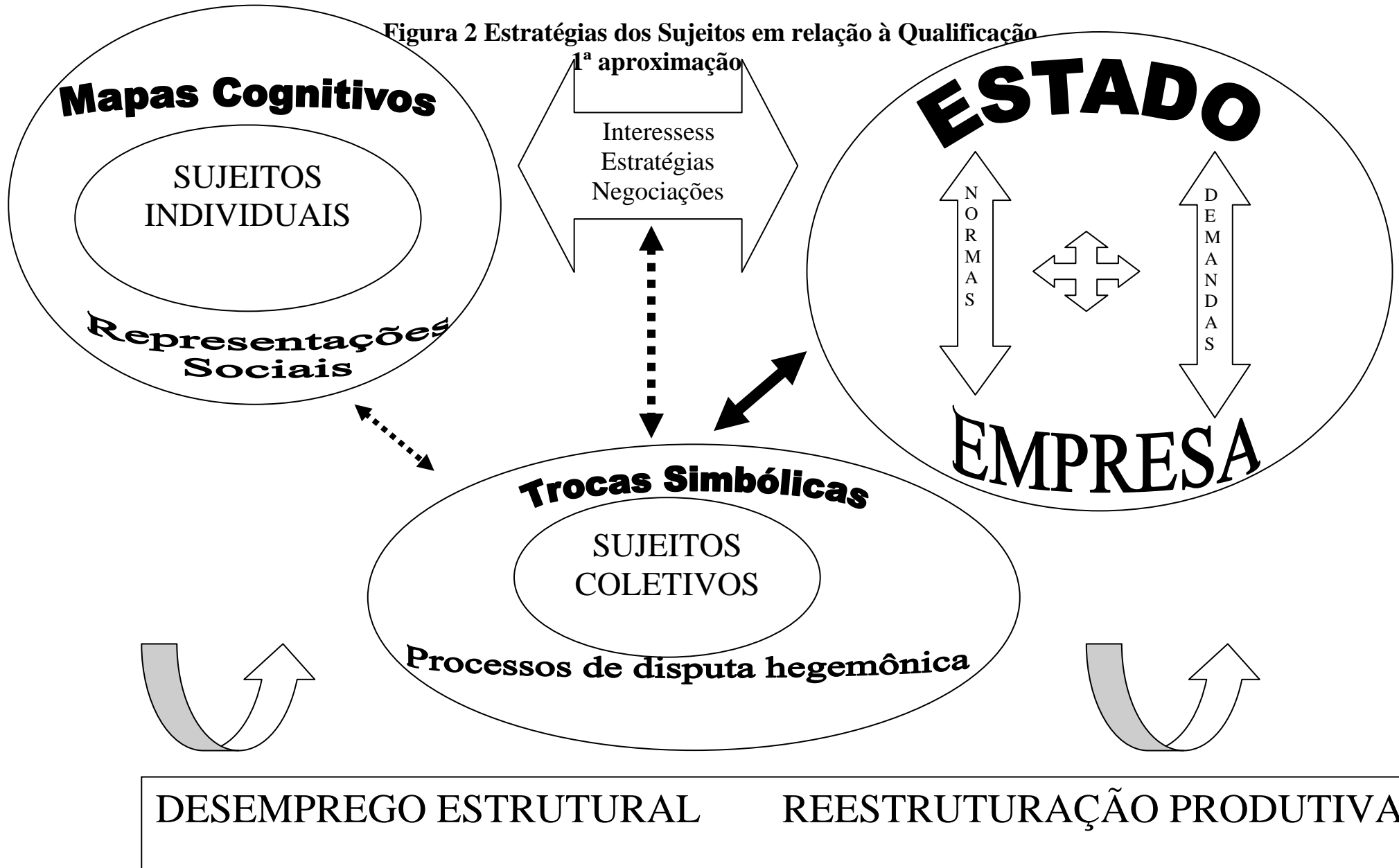
⁹⁸ Para a discussão do conceito de politecnicidade em Marx ver Machado (1989) e Nogueira (op.cit).

emancipação (ADORNO, 1995), especificamente por possibilitar controle sobre o processo de trabalho e contribuir fortemente para a formação de identidades;

f) ser concebida como parte do processo de disputa de hegemonia na sociedade, que tem um dos seus focos no local de trabalho, mas que se espalha para as concepções de educação e para a disputa do Estado.

Deste modo, a análise, conquanto tenha como contexto e fundamento os pressupostos enunciados neste item e no anterior, desloca-se para o plano da ação política, ou seja, das estratégias que os sujeitos apresentam no campo da qualificação profissional, também em disputa, nestes tempos de transição. Uma primeira aproximação das relações entre estas estratégias está representada graficamente na figura 2.

Figura 2 Estratégias dos Sujeitos em relação à Qualificação



3.5 Hegemonia e Educação

Na acepção gramsciana *de direção política e cultural de um grupo ou classe social sobre as demais*, o conceito de hegemonia tem assumido um papel central nos estudos de inspiração neomarxista sobre as sociedades capitalistas contemporâneas. O termo, de origem militar, é derivado do grego *eghemonia*, significando liderança ou “supremacia no comando de um exército”. Na elaboração da estratégia bolchevique que desaguou na Revolução Russa de 1917, a hegemonia aparece em o “Estado e a Revolução” (LENIN, 1980) como a *“necessidade de dirigir a aliança operário-camponesa na luta contra o czarismo e mais além, pelo socialismo”*⁹⁹.

A leitura feita por Gramsci (1978, 1980,1999) atualiza o conceito para as sociedades capitalistas ocidentais. Se na Rússia, um “assalto ao Estado” tinha sido possível, isto, entre outras questões, seria graças à possibilidade do operariado de liderar as demais classes, particularmente, o campesinato, a esmagadora maioria da população. O confronto direto com as classes dominantes teria sido possível, inclusive, pelo alto grau de *coerção* utilizado pelo czarismo. Entretanto, na Itália (ou Alemanha, ou França), com sociedades mais complexas, o papel dos intelectuais, oriundos das classes médias, não podia ser desprezado vez que, em tais sociedades, o *consenso* parece dominar, não sendo a força, e sim, o consentimento a base da ordem social.

Evidentemente as classes dominantes utilizam, de forma combinada, *coerção* (com diversas modalidades de uso da força) e *consenso* (formas diversas de adesão cultural, através da mídia, da intelectualidade, etc.), sendo este, adendado à persuasão e ao convencimento, que cria e recria continuamente o consentimento da sociedade civil em relação à dominação de classe. Ora, a estratégia de uma classe subalterna que se pretende a alçar como dominante não pode desprezar tais fatos, pois eles são centrais na estratégia do inimigo.

Entretanto há uma diferença crucial entre dominantes e dominados, na perspectiva gramsciana, de fundo ético e político: a democracia. Enquanto para a classe dominante a democracia é uma tática, que garante, pelo consenso, a dominação, para os dominados, como *“o imperativo categórico dos socialistas é acabar*

⁹⁹ Cf. BOCAUYVA & VEIGA (1992).

com o sofrimento” (ENGELS *apud* SANCHÉZ VAQUÉZ,1981), a democracia não pode ser apenas um valor tático; antes ela deve ser um valor estratégico e universal, que garanta uma hegemonia baseada em um novo consenso.

Algumas implicações desta concepção devem ser apontadas, além da necessidade de uma nova concepção de Estado como campo de luta de classes e de democracia como valor estratégico¹⁰⁰:

- a) reconhecimento da diversidade de sujeitos e de interesses nos processos de transformação social;
- b) assunção do papel fundamental, nos conflitos sociais, desempenhado pela cultura e o papel dos intelectuais em sua organização;
- c) necessidade de compreender, como a hegemonia é construída e mantida, incluindo aqui a existência, a diversidade e a reprodução do consenso pelos *aparelhos privados de hegemonia*.

Segundo Bocayuva & Veiga (1992), numa dada sociedade, os aparelhos privados de hegemonia são as “*instituições chave que constituem os padrões sociais de comportamento e convívio*”. Podem assumir várias formas e se situar dentro e fora da esfera econômica e, dentro deles, “*são construídos discursos e proposições amplas ou universalizadoras e valores e comportamentos que espelham o conflito e a diferença social*”. Isto significa que nestes aparelhos, se reproduz a própria luta hegemônica da sociedade¹⁰¹.

Simultaneamente à busca da compreensão do processo de dominação através do consenso, torna-se uma questão crucial apreender como a resistência das classes dominadas vão criando *ideologia, utopia e cultura*, por sua vez implicando necessidade de uma estratégia político-cultural, denominada de *contra hegemônica* que “*procura deslocar o equilíbrio dos aparelhos privados de hegemonia e dos seus intelectuais em direção a um novo projeto político-social* (BOCAYUVA & VEIGA,op.cit.). Este é um dos sentidos da luta pela democracia e cidadania, travada pelos movimentos sociais; uma

¹⁰⁰ Para uma problematização das teorias do Estado contemporâneo, ver o item 2.2.

¹⁰¹ O papel crucial desempenhado pela educação nos processos hegemônicos e contra hegemônicos será discutido adiante, neste item, embora o conjunto de argumentações que perpassam o projeto, na maioria das vezes, se dedica a revelar facetas diferenciadas deste papel. Um perfil contextualizado da educação está exposto no item 2.3.

luta para expor, à luz do dia, os seus projetos de sociedade, confrontando-os com os projetos dominantes.

O autor alinha-se entre aqueles que consideram a luta pela cidadania como parte fundamental e inseparável da luta pela hegemonia na sociedade e na superação do modelo capitalista, sem enxergar etapas, embora considere a existência de limites a serem superados pela luta concreta da população¹⁰². Deste modo, a luta pela cidadania, assume, no caso brasileiro, tanto mais um caráter “fora-da-ordem” quanto mais reafirma a necessidade de direitos, incluindo aqui o direito de decidir os rumos e o modelo de desenvolvimento do país, sendo neste sentido, a sua utilização no presente trabalho.

Neste sentido, torna-se necessário precisar o conceito de cidadania, revelando o seu caráter histórico. O conceito clássico de cidadania, que se refere ao *citoyen* da Revolução Francesa, a define como a qualidade (ou possibilidade) que o cidadão (qualquer pessoa pertencente a uma comunidade ou país) tem de exercer seus direitos políticos e sociais. Estes direitos se constituem em usufruir dos bens comuns gerados pela sociedade e intervir na produção e distribuição destes bens. Também se incluem no conceito de cidadania os deveres, pensados como a contrapartida do indivíduo para a sociedade.

Este conceito de cidadania “burguesa”, desde Marx, tem sido criticado pelo seu caráter de classe. Embora fundada no princípio da igualdade, os cidadãos não são iguais, na condição de proprietários¹⁰³, posto que alguns detenham os meios de produção e/ou capital. Também não o são perante a lei, que apesar de afirmar a liberdade de todos, apenas oculta uma nova forma de dominação social: o assalariamento (Cf. BUFFA, 1997).

¹⁰² O papel desta posição na ascensão da luta pelos direitos civis e políticos – individuais e coletivos - é inequívoca, bem como a resistência demonstrada na defesa destes mesmos direitos, ameaçados pelo processo de reestruturação produtiva e pela onda neoliberal, embora sua estratégia tenha se mostrado insuficiente, pelo menos do ponto de vista da conquista imediata do governo federal. Entretanto, não se pode reduzi-la a isto, mas, analisá-la numa perspectiva histórica. Também seria equivocado analisá-la como homogênea, na medida em que abriga setores que privilegiam a guerra de posição e outros, a guerra de movimento. Entretanto, a resultante destas diferenças sempre combinou, em maior ou menor grau, as diversas modalidades de enfrentamento do sistema.

¹⁰³ Para os enciclopedistas, somente o proprietário seria o verdadeiro cidadão (BUFFA, 1987)

Entretanto, a “teoria da cidadania”, elaborada por Marshal, quase imediatamente após a Segunda Guerra Mundial¹⁰⁴, alargou o conceito, adaptando-o à crescente complexidade do Estado. Para o autor, a cidadania compreenderia três tipos de direitos fundamentais e distintos¹⁰⁵, a saber: i) *civis*, vinculados aos direitos à livre expressão, à informação, de reunião, de organização, de livre locomoção, de ser igual perante a lei; ii) *políticos*, relacionados ao direito de votar e ser votado (ocupar cargos) em eleições livres e iii) *socioeconômicos*, estreitamente ligados aos direitos de acesso aos bens comuns, materiais e simbólicos, sejam por meio das políticas sociais ou da luta por estes direitos, via sindicalização e negociações coletivas, incluindo aqui o direito à educação e ao emprego¹⁰⁶.

Todavia, a “teoria da cidadania” levanta diversas questões de interesse para o estudo das políticas sociais. Primeiramente, aprofunda a ideia de igualdade, para além da visão burguesa clássica. Em segundo lugar, aponta a possibilidade de setores, por exemplo, os trabalhadores, se acomodarem, à medida que se sintam contemplados em alguns direitos, renunciando à contestação do sistema, legitimando-o. Em terceiro lugar, divulgou amplamente a ideia de justiça social e popularizou, para além da academia, o conceito de cidadania como metas a serem alcançadas por qualquer sociedade, estimulando o debate sobre o caráter e as causas dos processos de exclusão ou inclusão dos indivíduos nestes direitos. Finalmente, forneceu instrumentos, ainda que difusos, para medir e comparar a situação dos direitos, em uma sociedade determinada¹⁰⁷ (Cf. JOHNSON, 1997; COIMBRA, 1998).

Embora abra estas possibilidades, segundo Coimbra (op.cit.), os enunciados da “teoria da cidadania”, de caráter ético, político e filosófico, têm pouco valor analítico, pois não se detêm na explicação causal, possivelmente pela limitação de sua análise à situação inglesa, não explicando como os direitos surgiram e quais as estratégias envolvidas na sua constituição. Dentre as abordagens que analisa, este autor localiza

¹⁰⁴ Note-se que a “Declaração de Direitos do Homem”, da Organização das Nações Unidas, é elaborada no mesmo período e com a mesma perspectiva.

¹⁰⁵ Cf. JOHNSON (1997).

¹⁰⁶ Marshal afirma que estes direitos não surgiram juntos, mas se afirmaram de forma incremental. O século XVII teria assistido a ascensão dos direitos civis; o século XIX, a generalização dos direitos políticos e somente no século XX, os direitos sócio-econômicos estariam se tornando uma realidade (MARSHAL *apud* COIMBRA, 1998).

¹⁰⁷ Para uma aplicação destes instrumentos, ainda que modificados, à realidade brasileira (1940-1992), ver Haguette (1994).

que apenas o “pluralismo”¹⁰⁸ e o “marxismo”¹⁰⁹ teriam poder explicativo sobre as causas do surgimento de políticas sociais (ou seja, à expressão concreta de direitos), como respostas do Estado ao jogo de forças na base da sociedade.

Quanto ao “marxismo”, o autor sugere três fases de análise. A primeira se refere às posições marxianas, que apresentam um duplo viés. De um lado, Marx teria uma profunda descrença sobre a possibilidade dos direitos dos operários (e por extensão, de todos os despossuídos) dentro do capitalismo. Do outro, porém, apontaria que somente a luta dos explorados poderia arrancar dos capitalistas vitórias parciais, transformadas em leis em seu benefício, como, por exemplo a regulamentação da jornada de trabalho. Entretanto, Marx teria alertado do caráter limitado (em extensão e duração) e da *não-naturalidade* do processo; em outras palavras, afirmava que este só aconteceria forçado pela pressão permanente dos trabalhadores, não devendo jamais ser deixado à sua própria dinâmica¹¹⁰.

O primeiro viés teria sido hegemônico, entre os seguidores de Marx, pelo menos até meados dos anos 70. Porém, há de se ressaltar a contribuição de Antônio Gramsci para o conceito de cidadania (Cf. NOSELLA, 1995). O pensador italiano, ao afirmar a impossibilidade de restauração, em tempos de capitalismo imperialista, do cidadão burguês, apontava que o fortalecimento da sociedade civil poderia contribuir para a luta pela emergência de um cidadão de novo tipo, socialista.

Destacando o papel da educação neste processo, Gramsci conclui por uma pedagogia caracterizada por: i) crítica à pedagogia e organização escolar burguesas; ii) estreito relacionamento com a prática, fundamentada “nas formas modernas de produzir”; iii) conceber o processo educativo como antiautoritário, aberto e criativo e iv) se basear na participação política, pois seria “no interior das lutas, na forma como

¹⁰⁸ Abordagem teórica que se caracteriza pela consideração da pluralidade de atores na definição de direitos. Esta pluralidade seria tanto de grupos sociais, quanto de suas motivações. O autor descarta esta abordagem como instrumento analítico, pois, embora fértil e voltado para a multidimensionalidade das situações, não consegue sintetizar e/ou hierarquizar influências, não conseguindo ultrapassar os “estudos de caso”. Em outras palavras, o pluralismo não elabora uma teoria geral da cidadania e das políticas sociais (COIMBRA, op.cit.).

¹⁰⁹ Este autor tem uma forte tendência à homogeneizar o que é heterogêneo, contraditório com o seu discurso. Assim ele localiza um só “marxismo”, parecendo se referir ora ao marxismo ortodoxo, de origem soviética, ora ao que se convencionou chamar de “marxismo ocidental” (ANDERSON, 1975). Entretanto, ignora, por exemplo, as posições de Gramsci a respeito da cidadania.

¹¹⁰ Cf. Coimbra (op.cit). O autor não enxerga nesta posição marxiana uma dualidade, mas uma coerência entre o Marx “militante” e o Marx “social”.

modernamente se desenvolvem, que acontece o processo educativo do novo cidadão” (NOSELLA, op.cit.; Cf. MANACORDA, 1990).

A partir dos anos 70, mais especificamente após as primeiras vitórias dos neoliberais no ataque aos direitos (sobretudo socioeconômicos) nos países centrais¹¹¹, ocorreu um crescimento do interesse de autores de orientação marxista sobre os direitos e a cidadania¹¹². Estes autores estariam tentando superar o simplismo e reducionismo que teria caracterizado as análises anteriores, baseadas em: i) um modelo bipolar (só existiriam dois *atores* no processo – Estado e trabalhadores); ii) na teoria do “engodo” e na teoria da “conquista” (ou seja na atribuição exagerada do papel de um ou outro agente do processo, respectivamente Estado e trabalhadores); e iii) uma “compactação”, como se fossem os componentes fossem homogêneos e não houvesse diferenças e até conflitos no interior de cada categoria de agentes¹¹³.

Entretanto, precedendo a este *boom*, desde os anos 40, diversos intelectuais e militantes têm focalizado a discussão sobre os direitos e a cidadania nos países periféricos. Podem-se distinguir, grosso modo, três grandes linhas deste debate no Brasil. O primeiro, patrocinado sobretudo pelos Partidos Comunistas (pelo menos até os anos 70), se caracteriza pela hegemonia de uma visão etapista, que advoga a necessidade da realização de uma revolução burguesa no Brasil. Somente com ela haveria o avanço das forças produtivas, necessário ao limiar da revolução socialista. Embora considerado um aspecto secundário, um patamar de direitos mínimos (principalmente civis e políticos) seria uma consequência óbvia do processo¹¹⁴. Semelhante, mas se detendo na etapa burguesa, o nacional desenvolvimentismo também considerava que os direitos seriam consequências “naturais” do desenvolvimento econômico.

Uma terceira abordagem, que se afirma no processo da redemocratização brasileira, nos anos 70 e 80 (mas com raízes nos anos 60), vai se consolidar por meio da ação dos movimentos sociais hegemonizados pelo Partido dos Trabalhadores,

¹¹¹ Para mais detalhes sobre estes ataques e a sua eficácia, ver Anderson, 1995.

¹¹² Coimbra (op.cit), cita, dentre os mais conhecidos, a produção de Claus Offe, Goran Therborn, Sam Bowles e Herbert Gintis

¹¹³ Comparar, por exemplo, a ação recente da CUT em relação ao Estado com a da Força Sindical, reunidos na categoria “trabalhadores”.

embora, de modo algum, as teorizações e práticas decorrentes sejam restritas a este partido¹¹⁵.

Partindo da quase inexistência de direitos no Brasil, esta posição se caracteriza por: a) estabelecer a cidadania como meta; b) opor cidadania *outorgada*, pelas classes dominantes à cidadania *conquistada* pelas classes populares; c) identificar a cidadania como processo que se constrói na prática política concreta e na intensa mobilização das classes e grupos sociais; d) conceber a luta pela cidadania como questionamento da legitimidade burguesa; e) estabelecer a correspondência dos direitos do cidadão com os deveres do estado; simetricamente, estabelecer a correspondência do dever do cidadão para com os direitos dos outros cidadãos e não para com o Estado; f) afirmar uma estratégia de ampliação constante de limites e direitos, por intermédio da tensão permanente das instituições (Cf. ARROYO, 1995, HAGUETTE, 1994, PT, 1998).

Em busca da hegemonia em um dado terreno, os agentes sociais, como parte da luta pelo poder político e econômico, estabelecem relações, elaboram discursos, instituem códigos, ou seja, instauram uma luta simbólica permanente. Ao mesmo tempo, é preciso *reproduzir* os construtos simbólicos, tornando-os reconhecíveis por todos, e isto é feito principalmente por meio dos meios de comunicação e da educação.

Este processo garante a reprodução de conhecimentos, necessária à sobrevivência individual e à continuidade material da sociedade (um exemplo típico é a educação profissional), ao mesmo tempo, em que permite a reprodução das ideologias dominantes. A educação, portanto, nunca é neutra e não paira acima dos interesses das classes em disputa. Exatamente por isso, a educação não é a “salvação da humanidade”. Ao contrário, como disse Paulo Freire, “*sem dúvida, se a educação é condição necessária para as mudanças sociais, não é uma condição suficiente, porque as transformações sociais dependem de muito mais para acontecer*”.

Numa perspectiva contra hegemônica, as práticas e lutas simbólicas – e os elementos culturais que delas resultam - são tão fundamentais para a elaboração da estratégia dos movimentos sociais quanto à luta concreta, embora muitos deles as

¹¹⁴ Parece interessante observar que, contraditoriamente, a base militante dos partidos comunistas lutava – cotidianamente - pelos direitos, sócio-econômicos dos trabalhadores, sem esperar a chegada da revolução.

¹¹⁵ A elaboração sobre a cidadania tem as mesmas “matrizes discursivas” (esquerda cristã, marxismo de ua esquerda dispersa e movimentos sociais urbanos) apontadas por Sader (1988).

utilizem quase que instintivamente, enquanto outros ignorem ou desprezem tal campo de luta. Entretanto, desde a Revolução Francesa, nenhuma transformação social importante da modernidade prescindiu de um projeto pedagógico firmemente acoplado a um projeto político. Assim, concepções de educação, currículos e metodologias, tão caros ao campo Educação estabelecem profundas vinculações com as demandas do campo político, embora preservem a sua autonomia relativa.

Apesar de diversos pensadores revolucionários de diversos matizes e épocas¹¹⁶ terem enunciado o caráter estratégico da educação para a transformação da sociedade, no que se refere aos movimentos sociais, as ações no campo educativo oscilam entre posturas oportunistas, pragmáticas, táticas e estratégicas. Estas posturas apresentam ausência ou graus variados de compreensão da relação dialética entre projeto político e projeto pedagógico, não se apresentam isoladas, e se modificam no tempo, em função das experiências e da evolução desenvolvimento de cada movimento. As posturas oportunistas podem ser caracterizadas como a utilização, pontual e sem critérios, de elementos pedagógicos, cuja relação com a estratégia política é unicamente a simultaneidade temporal. Já o pragmatismo utiliza os processos pedagógicos de forma planejada, mas a vinculação com a estratégia não é direta, mas sim estreitamente relacionada aos resultados obtidos em outros campos (financeiro, político, etc.). A postura tática, entretanto, embora evidencie e trabalhe os aspectos pedagógicos como tais, não reconhece a educação como um campo próprio e a subordina à estratégia política geral. O projeto pedagógico é, no máximo, um anexo ao projeto político; a política contém a educação e elas se confundem. Na postura que reconhece educação como estratégica, consciente e deliberadamente o político permeia o educativo e vice-versa, sem confusão, na medida em que se reconhece a especificidade e autonomia relativa dos dois campos. Para uma discussão sobre educação e estratégia no meio sindical, ver Lima (2001).

O movimento sindical brasileiro de esquerda¹¹⁷ apresenta, na sua evolução histórica, diferentes posturas em relação à educação. Os socialistas do final século XIX

¹¹⁶Voltaire, Marx, Gramsci, Lênin, Guevara, Paulo Freire e a maioria dos autores anarquistas, entre outros.

¹¹⁷ As posturas oportunista e pragmática são as geralmente assumidas pelo sindicalismo amarelo, e podem ser exemplificadas, no presente, nas ações da Força Sindical e pela Social Democracia Sindical (SDS), em relação à

e os comunistas da primeira metade do século XX revelam posturas táticas, enquanto que, nos anarquistas do início do século XX, aparece uma compreensão do caráter estratégico da educação. Quanto ao sindicalismo-CUT, no processo de sua fundação e anos iniciais (anos 70 e 80 do século XX) a educação é claramente tática, mas a necessidade de elaboração de uma resposta sindical à reestruturação produtiva (a partir dos anos 90) e às reformas educacionais inspiradas no neoliberalismo empurraram para a necessidade de formular uma visão estratégica, hora em debate.

Ora, se essa ação em educação é estratégica, ela deve significar a retomada do lugar do movimento sindical nas lutas pela educação, seja nas lutas públicas, seja no campo teórico e metodológico. Não basta apenas lutar por “escola pública, gratuita e de qualidade”, mas também por uma escola cujos princípios educativos, currículos e metodologias estejam vinculados aos objetivos dos trabalhadores. Neste sentido, interessa intervir para que a visão dos trabalhadores norteie a elaboração das diretrizes, planos, programas e demais ações sobre educação, seja ela básica, superior, profissional, propedêutica, rural, indígena, para portadores de necessidades especiais, para crianças e adolescentes, jovens e adultos, etc.

Em resumo, é preciso “jogar o jogo”. Não o jogo já jogado pelas classes dominantes, cujo resultado é conhecido de antemão, mas sim subverter as regras, criando, no dizer do Professor Felipe Serpa¹¹⁸, “jogos não-jogados”, cujo resultado, pelo menos, é incerto... No caso da qualificação profissional, apesar do jogo já ter sido iniciado, nada impede que se mudem as regras no decorrer das partidas. Para isto, no entender do autor, é preciso conhecer os elementos do jogo: os jogadores, suas estratégias e táticas, as regras já estabelecidas e os terrenos onde os jogos acontecem.

3.6 Teoria do Campo Social

Sem a pretensão de resenhar, nem mesmo sistematizar a obra de um dos maiores sociólogos do século XX, este item aponta para os elementos da teoria do

educação profissional e os fundos públicos a ela associados. Entretanto, pode-se encontrá-las também em entidades filiadas à CUT.

¹¹⁸ Aqui se presta uma singela, porém sincera, homenagem a este ilustre professor da Faculdade de Educação e ex-reitor da UFBA, falecido em 2004, mas vivo na memória de seus alunos, sobretudo pelo otimismo pedagógico e pela

mundo social de Bourdieu, relativos aos objetivos da pesquisa realizada. Neste sentido, a explanação detém-se nos conceitos e noções chave de *campo*, *capital cultural* e *simbólico*, *habitus* e, particularmente da forma tão cara ao seu criador, quanto às suas relações íntimas com as práticas concretas. O item é finalizado com uma discussão sobre as potencialidades e limites da Teoria do Campo Social.

Durante toda a explanação, todavia, apontam-se os elementos de convergência e divergência com o pensamento bourdieusiano, levantando pistas que irão se concretizar, como esforço teórico-prático, nas noções construídas ao longo da pesquisa, explanadas e utilizadas no Capítulo 6.

3.6.1 Introdução: a sociologia de Pierre Bourdieu¹¹⁹

A partir da concepção da sociologia como ciência “relacional”, o sociólogo francês Pierre Bourdieu elaborou uma teoria da sociedade que a compreende como um conjunto de relações, ao mesmo tempo estruturantes e estruturadas, entre os sujeitos (“agentes sociais”) e a caracteriza como um mercado, onde se produzem e circulam bens econômicos, culturais e simbólicos.

Tal teoria caracteriza-se pela tentativa, bastante ambiciosa, de superar a dicotomia entre o subjetivismo (a fenomenologia) e o objetivismo (o estruturalismo)¹²⁰. No dizer do próprio Bourdieu, em referência à necessidade de mudança de abordagem do trabalho do sociólogo e da própria Sociologia (1988: pg.37-38; 41-42):

“E nunca terminaríamos de recensear os falsos problemas que se engendram na oposição entre o indivíduo-pessoa – interioridade, singularidade – e a sociedade-coisa, exterioridade: os debates ético-políticos entre os que atribuem um valor absoluto ao indivíduo, ao individual, ao individualismo, e os que conferem primado à sociedade, ao social, ao socialismo, são o pano de fundo do debate teórico, eternamente retomado, entre um nominalismo que reduz as realidades sociais, grupos ou instituições, a artefatos teóricos sem realidade

constante renovação conceitual, o que tornava suas aulas altamente provocativas e instigantes, mesmo para quem, como o autor, não partilhava das mesmas premissas teórico-metodológicas.

¹¹⁹ Para uma maior aproximação à extensa obra deste grande cientista social francês (1930-2002), consultar, entre outras obras, o próprio Bourdieu (em português, particularmente BOURDIEU, 1992, 1997, 1998, 2001, 2003 e 2005). Estão disponíveis duas introduções em português: a primeira, de Patrice Bonnewitz (2003), é uma introdução simplificada, embora precisa. A outra é um texto mais denso e rigoroso, elaborado por Louis Pinto (2000), um colaborador próximo de Bourdieu. As duas introduções dedicam capítulos específicos à teoria de campo. Entre as obras “pós-bourdieuianas” se destacam a organizada por Bernard Lahire (2005), significativamente intitulada O trabalho sociológico de Pierre Bourdieu: dívidas e críticas (disponível até o momento em francês e espanhol).

¹²⁰ O grau de sucesso ou insucesso do sociólogo francês nesta empreitada é um dos grandes pontos de debates entre seus adversários, críticos, admiradores e discípulos.

objetiva, e um realismo substancialista que reifica as abstrações. (...) É mais fácil tratar os fatos sociais como coisas ou como pessoas do que como relações. (...) Só uma verdadeira análise de caso, que, entretanto, demandaria uma exposição muito longa, poderia demonstrar a ruptura decisiva com a visão ordinária do mundo social determinada pelo fato de a relação ingênua entre o indivíduo e a sociedade ser substituída pela relação construída entre esses dois modos de existência do social; a História feita corpo e a História feita coisa.”

Para explicar as ações dos agentes em relação à produção, circulação e o processo de apropriação dos bens econômicos e simbólicos, Bourdieu, buscando inspiração em Marx, ampliou o conceito de capital – reconhecendo sua expressão sob diversas formas - e concebeu e desenvolveu a noção de *habitus* e o conceito de *campo*¹²¹.

Embora estes construtos conceituais apresentem um enorme poder heurístico e o autor adote o conceito de *campo* como central na presente tese, ele não o faz sem reservas ou de forma acrítica. Nos momentos adequados as discordâncias se farão evidentes, principalmente as relacionadas ao papel e a consciência *para si*¹²² do sujeito social, individual ou coletivo (que Bourdieu nomina, coerente com sua posição filosófica, de “agente”¹²³) e, decorrente disto, as discordâncias quanto às possibilidades de os sujeitos, em particular os sujeitos coletivos, *conformarem de forma consciente o campo em que se situam*, de acordo com seus interesses. Entretanto, utilizar-se-á, na discussão do *corpus* teórico bourdieusiano o termo “agente” deixando o termo “sujeito” para os capítulos seguintes, que configuram, como núcleo da presente tese, a produção específica do autor.

¹²¹ O *campo* e o *habitus*, como construtos conceituais, estão bastante interligados, formando, com outros construtos, um *corpus* teórico subjacente à produção de Bourdieu. Entretanto, Xavier de Brito (2002), alerta que, pelo seu poder explicativo, têm sido utilizadas separadamente em outros quadros teóricos. Na presente tese a ênfase na aplicação prática do conceito de *campo* é evidente, embora a noção de *habitus* não esteja totalmente ausente. Por sua vez as noções de *interesse* e *estratégia* são utilizadas em sua acepção bourdieusiana em diversos pontos da tese. Observe-se que, embora Bourdieu dê ao construto teórico *campo* o estatuto de *noção*, aqui se reconhece, em concordância com Lahire (2005a), que o grau de aprofundamento, consistência, coerência e a utilidade comprovada emiricamente, fazem do *campo* um “bom conceito sociológico”. Quanto ao *habitus e capital simbólico*, ainda carecem de aprofundamento, permanecendo, respectivamente, como noção operatória e homologia conceitual, vinculado ao conceito de capital econômico.

¹²² Aqui se alude, propositalmente, à conhecida formulação marxiana de *classe em si* e *classe para si*. Para aprofundamento desta discussão, ver o item 3.2 “Subjetividade e Identidade”, desta tese.

¹²³ Para maior aprofundamento sobre estas posições filosóficas, ver o livro “Meditações Pascalianas” (BOURDIEU, 2001).

3.6.1.1 O capital cultural e o capital simbólico

Uma das questões centrais do trabalho de Bourdieu é o reconhecimento da importância do poder simbólico e da violência simbólica nas relações sociais. Ao contrário do exercício do poder coercitivo e da violência física, a maioria das ações no campo simbólico só se efetiva porque tais ações não são reconhecidas como poder e violência. Ao contrário, aparentam “naturalidade”, legitimidade e desinteresse. O que permite aos agentes exercerem tal poder seria a posse de um tipo específico de capital, o capital simbólico.

Ao extrapolar o conceito de capital para além do campo econômico, Bourdieu fez um duplo movimento: de um lado ampliou as possibilidades explicativas do conceito, ocupando brechas que a tradição teórica marxista, sobretudo a ortodoxa, não conseguiu ainda superar. Do outro lado - e há aqui concordância com seus críticos - encontra-se, nas suas obras e de seus discípulos, uma assimetria de profundidade quanto ao conceito de capital, quando comparada às obras de Marx. Isto se expressa principalmente pela ausência de uma teoria de valor e pela não associação das diferenças de posse de capital e distinções com o conceito marxiano de exploração¹²⁴.

Mais que metáfora, porém menos que categoria analítica (cf. MAESTRO, 2004), o uso da expressão “capital” evoca a homologia entre o capital econômico e os outros “tipos” de capital: conjuntos de “bens” – materiais e simbólicos – suscetíveis de serem possuídos e acumulados por alguém e, ademais, utilizados para manter ou modificar a posição do possuidor no espaço social.

Na perspectiva de Bourdieu (1986), além da forma de capital econômico, “*o qual é imediatamente e diretamente conversível em dinheiro e pode ser institucionalizado na forma de direitos de propriedade*” o capital pode se apresentar como:

a) capital social¹²⁵ - rede de relações, contatos, alianças de todo o tipo, que pode ser acionada quando convier ao seu possuidor. No dizer de Bourdieu (1998a) é “*o conjunto de recursos atuais e potenciais que estão ligados a uma rede durável de*

¹²⁴Para uma interessante discussão sobre as pontualidades e limites do conceito de capital na obra de Bourdieu, ver Maestro (2004).

¹²⁵ Esta noção não pode ser confundida com a versão patrocinada pelo Banco Mundial, desenvolvida por Nai Lin, Francis Fukuyama, Robert Putnam e outros intelectuais do pólo hegemônico internacional. Tal versão, de caráter operatório e pragmático, é aparentada com a noção de capital humano, por ser oriunda da Economia da Educação de

relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e Inter-reconhecimento, ou, em outros termos, a vinculação a um grupo...”;

b) capital cultural – conjunto de conhecimentos (sociais e técnicos), habilidades e competências socialmente reconhecidas, que podem ser utilizadas pelo seu possuidor em diversos âmbitos. Pode existir em três estados básicos (Bourdieu, 1998b):

- Corporificado ou “habitus cultural” - conjunto de disposições (atitudes, gostos, preferências e comportamentos) que permite ao sujeito maximizar o retorno no consumo dos outros bens simbólicos;
- Objetivado – constituído por bens materiais de carácter simbólico (obras de arte, instrumentos científicos, livros, antiguidades, etc.). O nível de retorno do consumo destes bens (com o conseqüente aumento do capital cultural) depende do “habitus cultural”;
- Institucionalizado – qualificações educacionais (diplomas e certificados). Seu valor pode ser medido somente nas relações do mercado de trabalho;

Pelo fato de as condições sociais de transmissão, aquisição e acumulação do capital cultural serem mais dissimuladas do que aquelas relativas ao capital econômico e mesmo ao capital social, este capital está mais predisposto para funcionar como capital simbólico, definido como o conjunto de propriedades imateriais, todavia, providas de efetividade social concreta, que permite ao seu possuidor¹²⁶ o reconhecimento coletivo e determina seu grau de influência social. Em resumo, capital simbólico é “o outro nome da distinção” e as diversas hierarquias simbólicas (níveis, ordens, graus, etc.) que dele derivam (cf. Bourdieu, 1989).

O capital simbólico, deste modo, seria o capital em qualquer das suas formas, quando apreendido simbolicamente, ou seja, quando não é reconhecido como capital e sim reconhecido como competência legítima, “natural” e desinteressada, com sua autoridade e seu poder advindo exatamente do efeito do não reconhecimento. (cf. BOURDIEU, 1986).

inspiração neoclássica e liberal, noção esta criticada por Bourdieu (1998b) exatamente por oposição ao capital cultural.

¹²⁶ Da mesma forma que o capital econômico, a posse de capital simbólico se verifica em agentes individuais e instituições (nesta tese, sujeitos individuais e coletivos, respectivamente).

Para a presente tese, torna-se muito importante compreender as regras de aquisição do capital cultural (particularmente no seu estado institucionalizado) e sua conversão em capital simbólico, no sentido de compreender quais as principais questões em jogo no campo Qualificação.

3.6.1.2 O *habitus*

A noção de *habitus*, importantíssima na obra de Bourdieu, pode ser compreendida como:

*“O princípio da ação histórica – a do artista, do erudito ou do governante, assim como do operário ou do pequeno funcionário – não é um objeto que se confrontaria com a sociedade como um objeto constituído pela exterioridade. Ele não reside nem na consciência, nem nas coisas, mas na relação entre dois estados do social, ou seja, entre a História objetivada das coisas, na forma das instituições, e a História encarnada nos corpos, sob a forma desses sistemas de disposições duráveis que chamo de *habitus*. O corpo está dentro do mundo social e o mundo social está dentro do corpo. E a incorporação do social que a aprendizagem realiza é o fundamento da presença no mundo social que a ação socialmente bem-sucedida e a experiência ordinária desse mundo supõem necessárias” (BOURDIEU, op.cit., pg. 40-41).¹²⁷*

As ações do indivíduo agente teriam o seu motor nas “disposições”, ou seja, são atos nascidos da vontade, portanto se situando no polo da subjetividade. Entretanto, tais atos seriam presumíveis - pois predeterminados pelo *habitus* - mas também, transponíveis pelos agentes “hereges” e “heterodoxos”.

Em outras palavras, cada sujeito apresentaria um conjunto de características (vontades, atitudes, gostos, linguagem) orientadoras da ação; conjunto este, determinado em grande parte, pelo meio social onde a pessoa permaneceu por tempo suficiente para incorporar as características médias do grupo. Assim, o espaço familiar e a vizinhança imediata determinariam, desde cedo, o *habitus* da pessoa. Posteriormente, a escola e o local de trabalho fariam o mesmo, embora isto possa acontecer para aprofundar o *habitus* prévio, ou para entrar em contradição com ele.

¹²⁷ Em outras palavras, Pinto (2000, pg 38) define o *habitus* como: “uma gramática gerativa de práticas conformes com as estruturas objetivas de que ele é produto: a circularidade que preside sua formação e seu funcionamento explica, por um lado, a produção de regularidades objetivas de comportamento; por outro, a modalidade de práticas baseadas na improvisação, e não na execução de regras. Juntando os dois aspectos, um objetivo (estrutura) e outro subjetivo (percepção, classificação e avaliação), pode-se dizer que ele não só interioriza o exterior, mas também, exterioriza o interior.”.

Tais processos explicariam o conservadorismo e a reprodução das práticas pelos membros de grupos sociais, até como forma de conservação das condições de suas pertinências nos grupos e o sofrimento daqueles que passam por mudança de meio social (caso típico dos imigrantes), para negar o seu *habitus* original, aceitando um novo, mais adequado à realidade social. Isto porque *habitus* não é disfarce, mas interiorização.

Os críticos de Bourdieu afirmam que a noção de *habitus* é por demais determinista, não havendo espaço para a liberdade, a criatividade e a superação das antinomias do cotidiano pela ação reflexiva do sujeito. Deste modo, as teorias da identidade, o “agir-comunicativo” de Habermas e os “Estudos Culturais” teriam maior poder explicativo sobre a realidade dos grupos sociais.

Sem descartar tais contribuições, pode-se afirmar que o refinamento da noção de *habitus*, seja pelo próprio Bourdieu, seja pelos seus discípulos, tentou demonstrar as possibilidades do sujeito (“agente”), a partir da criatividade, inovação e da “heresia”. Assim, antes de explicitar um determinismo rígido, a partir do qual não seria possível a ação do sujeito (ou mesmo a possibilidade de existir o sujeito como tal), o *habitus* seria uma noção mais complexa, configurando uma “matriz de disposições” e “*sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações*” (BOURDIEU, 1980 *apud* XAVIER DE BRITO, 2002).

Encarar o *habitus* não como um destino inexorável, mas como uma “possibilidade possível” contribuiria para minimizar os efeitos tanto do individualismo psicologista (que atribui ao sujeito possibilidades infinitas, embora muitas vezes até negue a sua existência), quanto do determinismo social (que implica numa teleologia da evolução das sociedades). Entretanto a busca deste equilíbrio não é exclusividade de Bourdieu, mas, uma questão cara ao chamado “marxismo ocidental”, no caminho de aprofundar o conhecido enunciado de Marx (18 Brumário de Luís Bonaparte): “*Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.*”

Todavia, este reconhecimento da complexidade e utilidade relativa da noção de *habitus* não pode obscurecer a limitação do seu poder explicativo, em duas direções diversas. A primeira se refere ao sujeito individual: o *habitus*, embora tenha esta pretensão, não dá conta de esclarecer as profundas relações entre psique e sociedade, entre o psicológico e o social, que seria, segundo Lahire (2005b), tarefa de uma sociologia psicológica, ainda por construir¹²⁸ e ainda haveria a necessidade de testar empiricamente a noção de *habitus*, segundo ele intocada por cerca de trinta anos. A segunda se refere a sua aplicação a sujeitos coletivos, nos quais a utilidade da noção não poderia se resumir apenas à sua análise interna, ou seja, dos sujeitos individuais constituintes de uma instituição, sendo necessários aprofundamentos e adaptações para aplicar a noção em um campo pensado como relação de forças entre sujeitos coletivos¹²⁹.

A noção de *habitus* interessa à atuação ou pesquisa em qualificação, em relação ao:

- a) papel da qualificação na constituição/aprendizagem do *habitus*, do/no local de trabalho, particularmente o confronto entre tal *habitus* em tempos de reestruturação produtiva, quando se impõe um novo modelo produtivo, fundado na modificação das relações sociais e técnicas do trabalho;
- b) uso da qualificação como elemento fundante das classificações, por sua vez elemento das percepções que fundamentam o *habitus*;
- c) estudo do campo qualificação, na compreensão do *habitus* do campo, como elemento das estratégias de permanência em campo;
- d) estudo do campo qualificação, como contribuição para localização da posição dos sujeitos (individuais e coletivos), incluindo aqui os “recém-chegados”, os “sacerdotes” e os “hereges e heterodoxos”, verdadeiros (que subvertem a ordem do campo, em favor do polo não hegemônico) e falsos (que, embora constituam novidade, contribuem para a manutenção da correlação de forças no campo).

¹²⁸ Talvez pelo fato de, no texto considerado, seu objetivo seja discutir a efetividade da noção de *habitus* no universo conceitual bourdieusiano. Lahire (2005b), ao enunciar o programa de uma “sociologia psicológica”, significativamente não faz referência - mesmo para refutar - dos trabalhos de campos específicos como a psicologia social, psicosociologia, teoria das representações sociais, etc., que têm em comum o reconhecimento da existência do sujeito.

3.6.2 O campo social bourdieusiano

A teoria de campo ou teoria do campo social é “*um dos mais importantes instrumentos teóricos de Bourdieu*”, cujo objetivo é a “*possibilidade de compreender mais genericamente o funcionamento desses universos tão paradoxais cujas propriedades não são, ou nunca o são totalmente, redutíveis às de outros universos*” (Pinto, op.cit. - pgs. 66-67).

A tese de Bourdieu é a de que a estrutura social, situada no polo da objetividade (em oposição/complementaridade ao *habitus*, localizado no polo da subjetividade), pode ser descrita espacialmente, como um sistema de posições, que exprimiria a situação social do sujeito, determinado pela propriedade das diversas formas de capital e pela composição deste capital possuído, em particular o convertido em capital simbólico específico do campo.

Embora não se possa reduzir a sociedade a um conjunto superposto de campos que se interpenetram, o conceito, testado empiricamente nos espaços e contextos sociais mais diversos, apresenta um forte poder explicativo o que ensejou sua utilização nesta tese.

3.6.2.1 O campo e o “simbólico”

Aqui se permite uma pequena digressão sobre a questão do *simbólico* em Bourdieu, e suas relações com o conceito de *campo*. Em busca da hegemonia em um dado espaço social, os sujeitos sociais estabelecem relações, discursos e códigos. Enfim, criam uma demarcação simbólica do campo, que resulta de um jogo (real e simbólico) de poder, que tem no “efeito de nomeação” um dos seus instrumentos centrais. Por isto mesmo, as nomeações não permanecem restritas ao contexto específico em que foram criadas, mas tornam-se parte da cultura institucionalizada do campo, que se espraia por todos os espaços em que uma luta simbólica homóloga tenha lugar.

¹²⁹ Caso desta tese, em que se desenvolveu a descrição da propriedade de *permanência* no campo, que ainda parcial e precariamente, incorpora a noção de *habitus*.

Uma dimensão específica da nomenclatura é a classificação, que rotula as coisas e as pessoas estabelecendo arbitrariamente limites onde só há continuidade (cf. CASTRO, 1993). O caso dos vestibulares e outros tipos de concursos são exemplares: o limite que separa a aprovação que garante a entrada no ensino superior ou em um “bom” emprego, da permanência na categoria estatística “ensino médio completo” ou “população economicamente ativa sem ocupação” é totalmente arbitrário, mesmo amparado por toneladas de explicações matemáticas e/ou econométricas.

Segundo Pinto (2000), na “ciência do simbólico” de Bourdieu não há espaço para separação entre poder e violência, conhecimento e política, *“a dominação é ainda mais eficaz porque se realiza por meio de instrumentos simbólicos aparentemente destinados apenas às funções de conhecimento e comunicação”*. Por outro lado Bourdieu (2003) afirma que:

“A ordem simbólica apoia-se sobre a imposição, ao conjunto dos agentes, de estruturas cognitivas que devem ser parte da sua consistência e de sua resistência ao fato de serem, pelo menos na aparência, coerentes e sistemáticas e estarem objetivamente em consonância com as estruturas objetivas do mundo social.”

Não se quer dizer com isto que só as lutas simbólicas são importantes, nem que a luta pelo controle do capital simbólico seja o único demarcador dos campos, vez que nestes *“a luta é tanto pelo real, quanto pela representação do real”*. Entretanto é indubitável que, na constituição de discursos sobre a realidade e a intervenção dos sujeitos na realidade, esta é uma dimensão fundadora. Como nos lembra Miceli (1998 págs. 13-14, grifos acrescentados):

*“Bourdieu permitiu explorar a fundo as pautas de análise mediadas pelos elementos ativos identificáveis nas classes e classificações, investindo nesta transcrição linguística para aí evidenciar os teores do confronto social, político e simbólico, pulsante nas lutas classificatórias, ou seja, buscando extrair delas uma dicção expressiva reveladora dos embates em condições de mobilizar os interesses materiais e simbólicos decisivos dos grupos investigados (...) O poder simbólico permite exprimir o sofrimento, a decepção, a alegria, todos os sentimentos associados aos tempos fortes do ciclo de vida de um grupo social e, num outro registro, veicular os anseios, as expectativas, as identidades e demais sinalizações pertinentes com que os grupos sociais buscam afirmar sua diferença por meio dos encantamentos instilados em sua definição dos mistérios da vida e do mundo. (...) **Não se trata, tampouco, de sugerir um status semelhante para as diversas instâncias da experiência social, de nivelar trabalho e representação, de confundir renda e consumo, de tomar coisas de***

uma lógica socialmente inventada pela lógica das coisas sociais num sentido abrangente.

3.6.2.2 Conceituando *campo*

Voltando ao conceito de campo, uma definição sintética seria vê-lo como *uma descrição do espaço social criado pelos agentes sociais e por suas relações objetivas, onde tais relações se dão e se estabelecem segundo regras específicas*. Bourdieu utiliza pelo menos três analogias para explicá-lo: *campo de forças/campo de lutas, jogo e mercado*.

Deste modo campos sociais são:

“ao mesmo tempo como campos de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas no interior dos qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição no campo de forças, contribuindo assim para a sua conservação ou a transformação de sua estrutura” (Bourdieu, 1997).

“campos de força, mas também campos de luta para transformar ou conservar esses campos de força. E a relação, prática ou pensada, que os agentes mantêm com o jogo faz parte do jogo e pode estar no princípio da sua transformação.” (Bourdieu, 1988 - págs. 42-54)

Bourdieu vai buscar o conceito de “campo de forças” na Física (particularmente na eletrodinâmica de Maxwell), e o utiliza no sentido de equilíbrio dinâmico dos corpos (aqui, os agentes sociais, sujeitos) submetido às forças dentro do campo, às quais não podem escapar, a não ser que outra força, mais intensa aja sobre eles¹³⁰. Já “campo de lutas” é um conceito militar, semelhante ao campo de batalha; no sentido figurativo, domínio em que se manifesta uma luta cerrada e onde cada adversário explora habilmente os elementos de uma situação.

As relações que estruturam um determinado campo se estabelecem nas e pelas lutas em torno da propriedade das diversas formas de capital: enquanto certos sujeitos se mobilizam para a manutenção (reprodução) das suas posições, outros têm como motor a mudança de suas posições, o que significa o acesso e posse de bens materiais e ou simbólicos.

¹³⁰ Bourdieu (2003) utiliza várias analogias com o mundo físico e com diversos campos da física, embora afirme que *“a sociologia não é um capítulo de mecânica”*. Uma delas, utilizando a teoria da relatividade de Einstein, compara um agente com grande volume de capital (por exemplo, uma grande empresa no campo econômico), com um grande corpo que deforma o espaço, conferindo-lhe uma certa estrutura e propriedades (cf. Bourdieu, 2003)

Em outras palavras o sujeito (“agente social”), embora mantido em equilíbrio instável pelas forças que compõem o campo, pode transitar, com mais ou menos liberdade, compondo alianças e traçando estratégias para as lutas que lhe permitirão mudar a correlação de forças a seu favor. Pode-se perceber, mais uma vez, a relação entre o conceito sociológico de campo e os conceitos das ciências do espaço físico, na seguinte afirmação de Bourdieu:

“Em um primeiro tempo, a sociologia se apresenta como uma topologia social. Assim, pode-se representar o mundo social sob a forma de um espaço (com várias dimensões) construído sobre a base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que agem no universo social considerado. (...) Os agentes e os grupos de agentes são assim definidos por suas posições relativas neste espaço. Cada um deles está situado numa posição ou numa classe precisa de posições vizinhas (isto é numa região determinada do espaço) e não se pode ocupar realmente, mesmo que seja possível fazê-lo em pensamento, duas regiões opostas do espaço. (...) Pode-se descrever o espaço social como um espaço multidimensional de posições tal que toda posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas, cujos valores correspondem aos valores de diferentes variáveis pertinentes. Assim, os agentes se distribuem nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda, segundo a composição do seu capital – isto é, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas possessões” (BOURDIEU 1984 apud BONNEWITZ, 2003).

Por outro lado, pistas mais sutis sobre a compreensão do significado do conceito de campo no âmbito de uma teoria do mundo social são dadas, na famosa Aula Inaugural proferida por Bourdieu no *Collège de France*, em 23 de abril de 1982 (grifos acrescentados):

*“O pensamento em termos de campo demanda uma conversão de toda a visão ordinária do mundo social, que se ocupa das coisas visíveis do indivíduo em realissimum, ao qual nos liga uma espécie de interesse ideológico primordial; do grupo, que só aparentemente é definido exclusivamente pelas relações temporárias ou duradouras, informais ou institucionais, entre seus membros; enfim, das relações entendidas como interações, ou seja, como relações intersubjetivas realmente efetuadas. (...) **a noção de campo supõe uma ruptura com a representação realista que tende a reduzir o efeito do meio ao efeito da ação direta que se efetua numa interação. É a estrutura das relações constitutivas do espaço do campo que comanda a forma que as relações visíveis de interação podem revestir e o próprio conteúdo da experiência que os agentes podem ter.***

O princípio do movimento perpétuo que agita o campo não reside em algum primeiro motor imóvel... ...mas nas tensões que, produzidas

*pela estrutura constitutiva do campo... ...tendem a reproduzir essa estrutura. **Está nas ações e reações dos agentes que, a menos que se excluam do jogo, não têm outra escolha se não lutar para manter ou melhorar sua posição no campo,** contribuindo assim para fazer pesar sobre todos os outros as limitações, frequentemente vividas como insuportáveis, que nascem da coexistência antagonista.*

*Os campos sociais mais diferentes – a sociedade cortesã, o campo dos partidos políticos, o campo das empresas ou o campo universitário – **só podem funcionar na medida em que haja agentes que invistam neles, nos mais diferentes sentidos do termo investimento, e que lhes destinem seus recursos e persigam seus objetivos, contribuindo assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhe as estruturas, ou sob certas condições, para transformá-los.***” (BOURDIEU, 1988)

Esta visão do campo, como um “*jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo*” (Bourdieu, 2004), o que implica discutir os interesses e estratégias em/do jogo, e como um “mercado de trocas simbólicas” onde são feitos investimentos nos diversos tipos de capital, com ganhos e perdas em capital simbólico, será aprofundada por meio da discussão sobre as propriedades do campo.

3.6.2.3 Propriedades do campo

Na medida em que o conceito de campo foi sendo utilizado em contextos diferenciados (filosofia, política, religião, etc.) emergiram não apenas suas propriedades específicas (muitas vezes definidas por suas variáveis nacionais), mas também propriedades invariáveis comuns a todos os campos (“homologias estruturais e funcionais”; “leis gerais”), apontando a possibilidade de uma teoria geral dos campos. Estas leis gerais (Bourdieu, 1979, 1984, 1988, 1989, 1992, 1998, 2001, 2003, 2003a, 2004 e 2005; Pinto, 2000; Lahire, 2005a,) implicam constatar que os *campos* e cada *campo* sejam e apresentem as seguintes características:

- a) um espaço social (microcosmo) dotado de autonomia relativa que lhe permite operar por leis próprias, e que, embora não escape às determinações do espaço social (nacional) global (macrocosmo), mediatiza suas imposições por meio de sua lógica específica;
- b) pressupõe a existência de objetos em jogo (apostas, desafios, objetivos, “coisas” pelas quais todos no *campo* concordam que vale a pena lutar), regras do jogo (como lutar por estas “coisas”) e interesses específicos (porque, com

- que fim determinado sujeito luta por aquelas “coisas”), que são irreduzíveis aos objetos em jogo, regras, interesses e desafios de outros campos;
- c) só pode existir porque pessoas se dispõem a jogar o jogo (ou seja, lutar a luta real e simbólica), apostando e investindo seus recursos nele, dotados com os *habitus* que permitem o conhecimento e o reconhecimento das regras do jogo e dos objetos em jogo;
 - d) funcione semelhante a um mercado, com produtores e consumidores de bens, e os agentes têm por objetivo e apropriação e acumulação do capital específico do campo (que, por sua vez é obtido pela conversão das diversas formas de capital), que lhes garanta o monopólio do poder/violência legítima no *campo* ou a redefinição do capital legítimo;
 - e) é um “espaço estruturado de posições” onde ocorrem lutas entre os agentes que ocupam posições diversas. A estrutura do campo, estado das relações de força entre os agentes (ou instituições), expressa e é determinada pela distribuição do capital simbólico específico do campo, que é desigual, o que implica na existência de dominantes (possuidores de grande volume de capital) e dominados (possuidores de pequeno volume de capital);
 - f) que a composição do capital total de um agente, mais que a soma de cada tipo de capital, é dada pela articulação entre eles e pela simetria ou convergência com a estrutura do campo, que maximiza os retornos dos investimentos. Em outras palavras, o desenvolvimento de cada campo particular estabelece formas de conversão e acumulação do capital simbólico, este específico e identitário a cada campo;
 - g) é um espaço de conflito, com a estrutura sendo também resultado das lutas travadas no campo, no decorrer da sua história. Isto porque tal estrutura está sempre em jogo, vez que o monopólio do poder/violência legítima (autoridade específica) é sempre um dos principais objetos em jogo;
 - h) todos os agentes apresentam estratégias relacionadas com suas posições no *campo*. As mais evidentes e gerais são as estratégias de conservação da estrutura (ortodoxia), mais frequentes entre os dominantes e de subversão da

estrutura (heterodoxia, heresia), mais frequente entre os dominados, em particular aos “recém-chegados” ao *campo*;

- i) todos no campo compartilham uma série de interesses fundamentais, vinculados à própria existência do campo como tal. Esta “cumplicidade objetiva” é subjacente a todos os antagonismos, como acordo entre os antagonistas em relação ao que vale a pena lutar, a luta em si e suas regras. Tal acordo não é evidente, é tomado como “ordem natural das coisas” (*doxa*) e contribui para a reprodução do jogo¹³¹;
- j) corresponde a um *habitus* próprio do *campo* e somente aqueles que incorporaram este *habitus* estão habilitados a jogar o jogo, principalmente por acreditar na importância do jogo. Uma parte deste *habitus* é constituída pelo domínio da linguagem ou léxico específico do campo e pelo reconhecimento do *corpus* conceitual e da “problemática” do campo;
- k) a autonomia é relativa, as lutas econômicas, políticas, sociais, etc., externas ao campo e influenciam fortemente as relações de forças internas;

Estas propriedades gerais apontam, *per se*, quais os elementos a serem considerados na análise de um determinado campo. Esta *radiografia do campo* seria satisfatória se contivesse, ao menos, a *descrição sincrônica do campo* (utilizando a analogia com a física, poderíamos chamar da “estática” do *campo*); a *reconstituição de sua história social* (a “dinâmica” do campo) e a compreensão de seu *processo de (re) produção do campo*, embora tais dimensões sejam inseparáveis.

A descrição do campo implicaria descrever/compreender:

- a) O que está em jogo? Qual a abrangência (competência) do jogo? Qual é a função própria do *campo*?
- b) Quais os agentes que estão no jogo/jogando e em que posição? Quais seus interesses específicos? Quais são as suas estratégias? Quais se comportam como sacerdotes ou profetas, ortodoxos ou hereges?

¹³¹ O recém-chegado pode pagar sua cota de ingresso no *campo*, simplesmente reconhecendo o valor do jogo e respeitando suas regras, contribuindo assim para a reprodução do campo, mesmo que seus objetivos sejam assumir a posição dominante. O dominante trata de defender seu monopólio da violência legítima, o que, obviamente, também contribui para a reprodução do campo.

- c) Quais as regras do jogo? Qual a estrutura onde o jogo acontece? Como se dá o funcionamento do *campo*?
- d) Qual a “moeda” do jogo? Quais as formas de capital e composições de sua posse que possuem valor no jogo? Qual é o capital simbólico específico do *campo*?
- e) Quais as palavras de ordem e ideias força gerais do *campo*? Qual o *habitus* próprio do *campo*? Qual o léxico, o *corpus* conceitual e a problemática do campo?
- f) Quais os sinais e níveis de autonomia do *campo*? Que outros *campos* o interpenetram e o influenciam? Como os espaços locais e nacionais se articulam com o espaço internacional? Como as questões mais gerais do macrocosmo social se refletem no *campo* e modificam as relações de força entre os agentes?

A reconstituição da história do *campo*, por sua vez, implicaria descrever/compreender a história social do campo: sua gênese, o processo de constituição do *habitus*, suas “revoluções parciais”, suas tendências e suas mutações. A importância da história do *campo* para a sua compreensão é enunciada por Bourdieu (1989 p. 69-71):

“Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário, e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir.

[...] Nunca se passa para além da história e a ciência do homem não pode por a si mesma outro fim que não seja o de se reapropriar, pela tomada de consciência, da necessidade que está inscrita na história e, em particular, de conferir a si mesma o domínio teórico das condições históricas em que podem emergir necessidades trans-históricas.

[...] Donde a análise da história do campo ser, em si mesma, a única forma legítima de análise da essência”.

Finalmente, a compreensão do processo de reprodução do campo envolve os processos de formação do capital cultural dos agentes, particularmente aqueles específicos para a entrada, permanência e ascensão no campo. Entre os elementos a estudar estariam, inclusive as disciplinas acadêmicas, os intelectuais e especialistas nos temas e as instituições educadoras. Isto porque um dos “índices mais seguros da

constituição de um campo” (BOURDIEU, 2003) são as pistas de relações objetivas: conservadores (biógrafos, filólogos, comentaristas, etc.) da vida e das obras produzidas no campo e historiadores do espaço social limitado pelo campo, quando já se torna impossível compreender uma obra sem vincula-la à história do campo.

Um determinado problema é legitimado, quando os detentores do capital simbólico específico do campo, fazendo uso do seu monopólio da violência legítima, o reconhecem como tal (referenciando-se na lógica da história do campo e nas suas disposições específicas historicamente constituídas), aumentando enormemente as possibilidades de o problema ser reconhecido por todos; Do mesmo modo, ser um profissional no campo (ser filósofo, cientista ou educador, etc.) é dominar o que tem que se dominar da história do campo para saber comportar-se como profissional daquele campo específico.

Entretanto, seria até um desrespeito à obra de Bourdieu, utilizar acriticamente estas propriedades, até porque elas estão permanentemente em debate, mesmo entre os seus discípulos. Particularmente estão presentes no *corpus* teórico da presente tese conceitos como exploração, classe social, sujeito social e hegemonia, que precisam ser articulados com as noções e conceitos bourdieusianos, sob pena de uma incoerência e ecletismo injustificável. Esta tentativa de articulação começa no próximo item e prossegue pelos capítulos restantes da tese.

Uma “provocação” se faz necessária, a guisa de introdução ao debate. Entre as inúmeras falas de Bourdieu sobre os campos, escolheu-se a citação a seguir, não pela sua clareza ou originalidade, mas pelas pistas que aponta para um debate sobre papel do sujeito, na realidade, criador e criatura das forças postas em campo:

*“Na medida em que estamos sempre mais ou menos presos a um dos jogos sociais oferecidos pelos diferentes campos, não nos ocorre perguntar por que, em vez de nada, há neles ação..... um campo só pode funcionar se encontra indivíduos socialmente dispostos a se comportarem como agentes responsáveis, a arriscarem seu dinheiro, seu tempo, às vezes sua honra ou sua vida, para perseguir objetivos e obter os proveitos decorrentes, que, vistos de um outro ponto de vista, podem parecer ilusórios, o que afinal sempre são, na medida em que repousam sobre aquela relação de cumplicidade ontológica entre o hábito e o campo que está no princípio da entrada no jogo, da adesão ao jogo, da *illusio*.*

É na relação entre o jogo e o sentido do jogo que se engendram os objetivos e se constituem valores que, mesmo que não existam fora

desta relação, impõem-se, no interior da mesma, como uma necessidade e uma evidência absolutas...

*De fato, através dos jogos sociais que propõe, o mundo social procura nos agentes bem mais, e na verdade outra coisa que os objetivos aparentes, os fins manifestos da ação: **a caçada conta tanto quanto a presa, se não mais, e há um proveito da ação que excede os proveitos explicitamente perseguidos – salário, preço, recompensa, troféu, título, função – e que consiste no fato de sair-se do anonimato, e de afirma-se como agente, envolvido no jogo, ocupado, habitante do mundo habitado pelo mundo, orientado para certos fins e dotado objetivamente, e, portanto subjetivamente, de uma missão social.** (BOURDIEU, 1988 - págs. 42-54)*

3.6.3 Possibilidades e limites da Teoria do Campo Social

Um conceito poderoso, de reconhecida capacidade explicativa, legitimado no campo sociológico (para usar a própria análise bourdieusiana) por um dos seus maiores “profetas” (tornado por alguns, “sacerdote”, o que causava incômodo e repugnância ao próprio Bourdieu), torna-se difícil de ser contestado, ainda mais por “hereges” advindos de outro campo. Mas, seguindo as regras da sociologia reflexiva, as recomendações do de Bourdieu contra a cristalização de conceitos, como “teoria pura”, descolados da realidade empírica e, sobretudo, seguindo as pegadas de sua mais inovadora discípula (Gisèle Sapiro) e do seu mais rebelde e “herético” discípulo (Bernard Lahire), pode-se apontar, como “*prolongamentos críticos*”, além das potencialidades já apontadas, algumas limitações e necessidades de aprofundamento conceitual e da aplicação prática do conceito de *campo*, particularmente, no que se refere ao campo Qualificação.

3.6.3.1 Autonomia relativa dos campos

Um dos elementos para o sucesso da teoria dos campos é exatamente a descoberta da autonomia dos campos em relação ao espaço social global. Isto permite um aprofundamento e um foco nas características específicas do campo, já citadas. Embora constantemente seja assinalado que esta autonomia é “relativa”, corre-se o risco, de um lado, de desprezar ou minimizar as influências de processos mais gerais e, de outro, de entender que um sujeito, na sua trajetória pessoal, pode estar inscrito em mais de um campo, e que “*uma mesma ação pode-se inscrever em duas esferas distintas*” (SAPIRO, 2001 *apud* XAVIER DE BRITO, 2002), sendo estas apenas duas das diversas maneiras pelas quais os campos se interpenetram.

No primeiro caso, torna-se necessário verificar: i) na história social do campo, quais os espaços sociais, que outros campos lhe deram origem, como se deu o processo de autonomização e, ainda, se o campo estudado é tributário daqueles; e ii) no passado e no presente do campo, como as transformações mais gerais da sociedade o influenciaram e de que forma. No segundo caso, trata-se de admitir, como faz Gisèle Sapiro, que existem zonas de interseção e superposição e que “*certas manifestações de autonomia dos campos podem ocultar por vezes intenções e influências heteronômicas*” (XAVIER DE BRITO, op.cit.).

O grau da autonomia dos campos também depende do momento histórico e das condições nacionais; o processo de autonomização não é irreversível, sofrendo marchas e contramarchas em sua evolução histórica (FABIANI, 2005). Além do mais, é preciso perceber que, em períodos de crises, a gradativa autonomização dos campos aparece como resultante da agudização do processo de disputas pela hegemonia, tanto no âmbito das concepções quanto no das iniciativas concretas dos agentes (cf. BOURDIEU, 1998 e 2000), visto que tais disputas se espraiam por todos os espaços da vida social.

Na presente tese foi enunciada e utilizada a noção operatória e complementar de *vertente social* (ver capítulo 6), numa tentativa de resolver o problema da origem e influência dos campos mais gerais, no caso do campo Qualificação, os campos Produção, Estado e Educação, além da macro contextualização deste campo na contemporaneidade (Capítulo 2).

3.6.3.2. Uso para sujeitos coletivos

A utilização da noção de campo para sujeitos coletivos parece óbvia, à medida que o próprio Bourdieu o aplica, em estudos empíricos, a *instituições*, a exemplo da citação a seguir:

“Pensar cada um destes universos particulares enquanto campo é encontrar o meio de entrar no que há de mais singular em sua singularidade, como fazem os historiadores mais minuciosos, construindo-os de maneira a percebê-los como um ‘caso particular do possível’, para usar as palavras de Bachelard, ou, mais simplesmente, uma configuração entre outras de uma estrutura de relações. Isto pressupõe, mais uma vez, que se preste atenção às relações pertinentes, com frequência invisíveis ou imperceptíveis à primeira vista, entre as realidades diretamente visíveis, como as pessoas individuais, designadas

por nomes próprios, ou as pessoas coletivas, simultaneamente nomeadas ou produzidas pelo signo ou pela sigla que os constitui enquanto personalidade jurídica...” (BOURDIEU, 1988 - p. 42-54, grifos acrescentados)

Porém, a complementaridade do conceito de *campo* com a noção de *habitus* deixa margem a diversas incertezas. No sentido de apontar a possibilidade de utilização mais ampla da noção de campo, Sapiro (2001 apud XAVIER DE BRITO, 2002) afirma que “o estudo das interações deve ser reinserido em uma análise estrutural das relações objetivas, identificáveis através das propriedades sociais dos agentes e das instituições”.

Somente a partir desta percepção interacionista é que podemos perceber os campos também como resultantes de tensões no interior de cada instituição ou sujeito coletivo, minimizando o papel do *habitus*. Do sujeito coletivo, emergem como concepções e práticas coletivas, que se constituem, por sua vez, em espaços "internos", que se relacionam com os espaços "externos" com relativa autonomia. Os contatos e as tensões entre os espaços “externos” e “internos” vão estabelecendo *territórios*, espaços de disputa entre os sujeitos sociais, através dos quais os projetos se expressam e onde a “guerra por posição” é permanente como no campo, mas significativamente diferente. Neles, toma forma a congruência significativa entre as vivências dos agentes e as características das estratégias coletivas dos grupos (negociação, mobilização, reconversão, etc.) e pode-se compreender a interpenetração destas vivências e estratégias com outros campos.

Nesta tese, a abordagem concentrada exatamente nos sujeitos coletivos foi uma escolha deliberada, assim como foi a minimização da utilização da noção de *habitus*, coerente com a posição do autor em relação às possibilidades dos sujeitos coletivos no campo. Isto constitui, ao mesmo tempo, um risco calculado e uma inovação, ainda que relativa, no uso da teoria do campo.

3.6.3.3 Implicações da teoria do campo na análise das relações sociais

A análise da realidade social a partir dos sujeitos coletivos está consolidada há muito nas ciências sociais, embora tenha recentemente sofrido certo desgaste com a

relativa perda de força¹³² de alguns destes sujeitos na contemporaneidade, particularmente, os sujeitos coletivos tradicionais do polo não hegemônico: sindicatos e outras organizações baseadas na identidade de classe (GONH, 2000).

Exatamente pela ênfase na dinâmica das relações entre os sujeitos, a teoria do campo, se apresenta como extremamente útil na análise dos processos sociais complexos e os fortes argumentos já apresentados justificam a manutenção da sua importância. Entretanto, isto não pode ser feito, como já ressaltado, sem a devida prudência crítica, o que se fará em quatro aspectos (cf. Lahire, 2005a), assinalando as adequações complementações realizadas na presente tese.

Primeiro, a teoria do campo social não pode ser encarada como uma teoria geral do mundo social. Por mais universal que pretenda ser, ainda é uma teoria parcial (para Lahire, regional), pois se situa numa posição intermédia, entre a análise diacrônica, cujo objeto é as “ondas longas” da história e a microanálise de contextos muito particulares. Na análise do campo Qualificação, tentou-se, na medida do possível, vincular as demandas do campo nos processos mais gerais da contemporaneidade (Capítulos 2 e 7).

Segundo, é preciso reconhecer que nem todo espaço social pode ser descrito como um campo e nem toda prática necessariamente está inscrita em um campo determinado. Isto significa que é excluída a grande massa da população, que possui muito pouco capital e que se comporta apenas como expectador, fornecedor da infraestrutura para a realização do jogo (enquanto trabalhador em diversos serviços no fornecimento de insumos ou de suporte, como limpeza, etc.) ou – pior – ignora completamente os jogos que estão sendo jogados, mesmo quando os efeitos dos jogos, quase sempre negativos, se abatam como maldição sobre eles. Também se deve reconhecer que o conceito se aplica melhor em espaços sociais onde a demanda por capital simbólico é alta e onde os especialistas (técnicos, intelectuais, profissionais, etc.) têm o seu papel mais claramente definido. Este é o caso do campo Qualificação e a categorização dos sujeitos sociais em “protagonistas”, “coadjuvantes” e “figurantes”,

¹³² Tal perda de força, confundida com o “desaparecimento de cena”, tem levado diversos pesquisadores a concentrarem sua atenção nos agentes mais em evidência, enquanto que outros, paradoxalmente, insistem em mantê-los presentes, mesmo que para isso partam do pressuposto equivocado da sua importância transcendente, por mais que a realidade concreta desmintam tal pressuposto.

teve a intenção de minorar o efeito “mágico” do desaparecimento dos sujeitos no campo.

Terceiro, não se pode desconsiderar os discursos dos sujeitos, embora também não se possam considerá-los apenas *per si*. Os discursos são também obras do campo e fornecem pistas preciosas de trocas simbólicas, linguísticas e das representações dos sujeitos no campo, e, deste modo, podem ser ponto de partida para a compreensão das relações entre os sujeitos do campo. No presente trabalho os discursos, sob a forma de documentos, foram a matéria prima desta primeira fase da análise do campo Qualificação (ver capítulo 5).

Quarto há a necessidade de, para além da descrição, história social e reprodução do campo, analisar os seus produtos, as obras em si. Estas, no final das contas, são produtos da cultura humana, ainda que apropriadas individualmente e/ou de forma privada. Entretanto, discorda-se de Lahire (2005a), no sentido de que esta necessidade deva ser perseguida pelo pesquisador que *escolheu, como objetivo de pesquisa e premissa metodológica, desvendar as relações objetivas do campo*.

No caso específico do campo Qualificação, de forma competente, outros pesquisadores vêm realizando o papel de analisar substantivamente as obras, mas poucos escolheram uma perspectiva relacional. A análise do campo Qualificação, ora realizada, se justifica para sanar, ainda que parcialmente, uma lacuna, embora completar esta tarefa seja um programa de pesquisa, necessariamente coletivo. Este capítulo 3, ao apresentar os elementos conceituais em estreita ligação com a prática, seja ela empírica ou teórica, tenta (re) fazer o vínculo entre a produção acadêmica sobre trabalho e educação. Ao invés de desprezar os estudos (que também são obras pertencentes ao *campo*), o desafio será o de integrar os seus achados em uma rede de pesquisadores e de pesquisa, que forneçam uma visão de totalidade: análise diacrônica, análise do campo e análise das práticas.

4. O PROBLEMA

“O problema comum, vosso, meu, de todos, não é imaginar o que seria bom na vida - suposto que possa sê-lo – mas descobrir primeiro o que pode sê-lo, e depois torná-lo bom, na medida de nossa forças”

Browning

Não há sombra de dúvida de que a humanidade vivencia uma fase extremamente conturbada, com grandes mudanças políticas, econômicas e culturais ocorrendo (embora de forma e velocidade diferenciadas) em todas as partes do globo. Para o historiador Eric Hobsbawm (1995), uma “era de extremos”, inaugurada pelo “breve” século XX, que se iniciou com a eclosão da I Guerra Mundial (1914) e terminou com a queda do muro de Berlim (1991). Para alguns pesquisadores (Virilio, 1996; Castells, 2000), estes extremos derivam da velocidade, amplitude e profundidade com que tais mudanças ocorreram. Outros acrescentam que esta era possibilitou a criação de condições sociais e técnicas específicas, permitindo a ascensão de um tipo de globalização, perversa e excludente, centrada no “mercado-mundializado” (Therborn, 1999; Santos, 1999).

Na esfera produtiva, destacam-se a revolução microeletrônica ou informática, as mudanças na organização do trabalho, na forma como as empresas se articulam, na regulação entre capital e trabalho, na emergência de novos modelos de produção; ganha relevo como modelo o chamado “toyotismo” (com sua ênfase na flexibilidade, na quase ausência de estoques, na integração de empresas fornecedoras-cliente, na gestão participativa e na apropriação consentida e estimulada do conhecimento).

A congruência desses elementos caracteriza o que se convencionou chamar de reestruturação produtiva¹³³ e, nesse contexto, alguns estudiosos antevêm o fim da sociedade do trabalho, substituída por uma sociedade da informação, onde o *homo laborans* se transformaria no *homo ludens* (SCHAFF, 1990); outros prevêm “apenas” o fim do trabalho abstrato, repetitivo, não criativo, subsumido ao capital (KURZ, 1992). Em resumo: o fim do trabalho como categoria ontológica central da sociedade (cf. LEITE & SILVA, 1994).

Na esfera da política, se propugna o fim do estado do bem estar social e da intervenção estatal nas relações econômicas e sociais, tendo a queda do muro de Berlim como um divisor de águas. O neoliberalismo como ideologia e modelo de gestão estatal dominante na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, se alastrou pela América Latina (Anderson, 1995), anunciando o fim da história, das ideologias e das utopias. Entretanto, as premissas neoliberais parecem questionadas, de um lado pela realidade do aumento da pobreza mundial (inclusive nos países centrais) e, por outro, pela crescente rejeição ao “horror econômico” perpetrado por este modelo¹³⁴.

A maioria dos estudos sobre estes três grandes aspectos da contemporaneidade, muitas vezes realizados no “calor dos acontecimentos” e sob grande perplexidade, os abordou de forma isolada e/ou sob o signo da inevitabilidade dos processos em estudo¹³⁵. Deste modo, a *globalização*, centrada no mercado e conduzida pelos países centrais, seria a única possibilidade de interação e integração mundial. A *reestruturação produtiva*, conforme definida pela experiência japonesa, seria, se não a única, a melhor via para garantir a competitividade. E o Estado mínimo, uma das características marcantes do *neoliberalismo*, seria o único capaz de garantir a integração e a competitividade no mundo globalizado¹³⁶. Quanto ao sujeito, este já teria morrido (junto com as ideologias, a história e as utopias), embora insista - *como um espectro* - em reafirmar, aqui e ali, a sua existência¹³⁷.

¹³³ Também verifica-se a ascensão de novos processos baseados no par biotecnologia-engenharia genética, além de novos materiais cerâmicos, supercondutores e da nanotecnologia, potencializados e/ou viabilizados pela microeletrônica.

¹³⁴ Rejeição que apresenta respostas extremamente díspares, do voto anti-neoliberal na França e no Brasil aos atentados terroristas nos Estados Unidos, passando pela onda de manifestações anti-globalização que desaguou no Fórum Social Mundial (agora em sua 4ª edição) e se tornou presença permanente no noticiário dos países centrais. Evidentemente, estes não são processos unidirecionais e as contramarchas são possíveis, como, por exemplo, o resultado das recentes eleições na França.

¹³⁵ Esta ideologia, veiculada incessantemente pela mídia, contaminou muitos intelectuais que, de forma deliberada ou inconsciente, aceitaram o reino do “pensamento único”, mesmo quando apontavam as mazelas causadas por tais processos. Com o desvanecer da perplexidade, operou-se, no plano teórico, um novo equilíbrio entre “otimistas” e “adesistas”, de um lado e “realistas” e “pessimistas”, do outro. Entretanto, o crédito por este processo deve ser dado à própria dinâmica social, que fez emergir problemas (e soluções) em um mundo aparentemente estável.

¹³⁶ Após os atentados de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, a invasão do Afeganistão e do Iraque são fortes indícios de que um pensamento único também no plano militar está em plena gestação.

¹³⁷ Os impactos destes processos sobre as nações, o indivíduo e sobre as subjetividades são imensos. A massificação, a glorificação da competição, a divisão das pessoas entre *winner*s e *loser*s, a violência, etc. são sintomas de um mal estar de fim-de-século, que fragmenta identidades mais amplas e reforça diversos tipos de fundamentalismo. O indivíduo, pressionado além dos seus limites entre o global que ele não pode controlar e a comunidade imediata que lhe restringe, cada vez menos tem possibilidades de se tornar sujeito, de modo a transcender o seu destino e reescrever a sua história.(c.f. Touraine,1999).

O poder ideológico da inevitabilidade é tão importante que mesmo as forças políticas que se contrapõem ao projeto hegemônico, ao conseguirem sucesso eleitoral, tem sido frequentemente questionadas por manter praticamente intacto o arcabouço e o ideário neoliberal na economia, dando-lhe um aspecto mais racional e humanista, principalmente quanto a programas sociais compensatórios baseados na transferência de renda e no combate à corrupção, configurando assim um “neoliberalismo ético”.

Exatamente por isso, os problemas concretos nos quais a humanidade se debate exigem, cada vez mais, no plano político, que se pense que outro mundo é possível. Mais do que isso, que as propostas de intervenção se configurem em mudança consistente, para que a esperança não se transforme em frustração, dando espaço para a ascensão de experiências não democráticas e/ou populistas, cujo efeito na vida e na organização do setor não hegemônico é sobejamente conhecido.

Isto implica a apresentação, no plano analítico, de outras formas de pensar, rejeitando o *inevitável* e o *fragmentado*. No dizer do geógrafo Milton Santos (1999): “*a era da globalização, mais do que qualquer outra antes dela, exige uma interpretação sistêmica cuidadosa, de modo a permitir que cada coisa seja redefinida em relação ao todo planetário*”. Em outras palavras, os setores não hegemônicos só podem tornar-se realmente hegemônicos quando dotados de uma visão sistêmica que compreenda o papel, os interesses e as relações estabelecidas entre os sujeitos sociais em cada uma e no conjunto das esferas da atividade humana.

Partindo desta perspectiva, e modestamente visando contribuir na compreensão e para a intervenção em uma pequena - mais importante - faceta do mundo, a pesquisa proposta se insere no conjunto de tentativas, em curso (Frigotto, 1995; Torres, 1998; McLaren, 1999; Apple & Carlson, 2000) de desvelar como uma importante atividade humana, *a educação*, na sua interseção com o mundo do trabalho, se apresenta em um mundo globalizado. Em particular, como a educação se articula com outros âmbitos de atividade e quais as outras possíveis formas que pode assumir, em favor da maioria da população envolvida em tais processos, sempre no sentido de favorecer a formação de sujeitos – individuais e coletivos.

A escolha da educação como foco de análise, não é apenas reflexo do corporativismo do pedagogo-pesquisador. A educação é erigida por muitos como o pilar

da nova sociedade onde a informação é poder; nela, portanto, aprender a se informar (ou seja, a manipular sistemas abstratos de informação), torna-se condição *sine qua non* para se incluir nesta sociedade como produtor e consumidor.

Entretanto, como os conhecimentos são cada vez mais fugazes, apresentando “data de validade”, adquiri-los é uma necessidade cotidiana, já estes somente serão úteis se forem aplicáveis, gerando novos conhecimentos. Isto exige um alto grau de sofisticação, na medida em que se deve classificar, selecionar e descartar conhecimentos. Inserir-se no mundo globalizado, onde o tempo e o espaço são comprimidos torna-se, então, não apenas sinônimo de conhecer, mas de “aprender a aprender”¹³⁸.

Ao mesmo tempo, a exigência, por parte do empresariado, de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos necessários ao novo mercado do trabalho é uma das mais importantes consequências da reestruturação produtiva. A chamada “qualificação tácita” e os conhecimentos a ela associados parecem aumentar a sua importância relativa, imbricando-se com os de cunho técnico no desempenho de funções na empresa reestruturada¹³⁹; e, nesse caso, são significativos os reflexos desta tendência no processo educativo.

Mais cruciais se tornam estas questões quando, nos novos modelos produtivos, em particular no de inspiração japonesa, o indivíduo parece se tornar o objeto central da negociação do consentimento; esta possivelmente se volta para a construção de uma nova institucionalidade, que ultrapassaria a “legalidade industrial”, tradicionalmente mantida entre empresa-sindicato-estado¹⁴⁰ (Castro 1996).

Do ponto de vista da reforma do Estado, verifica-se que uma boa parte dela se concentra na educação. À primeira vista, o processo de desmonte da escola pública e

¹³⁸ Esta máxima vigostkiana agora é encontrada em qualquer projeto educacional (principalmente nos projetos envolvendo educação profissional), despida, infelizmente, da visão sócio-política de seu criador, numa verdadeira “apropriação indébita” das idéias do educador soviético por diversos agentes educacionais no Brasil.

¹³⁹ Um importante sinal desta importância é a crescente preocupação sobre a gestão deste conhecimento, dando origem a formulações teóricas e práticas no campo da Administração: gestão de inteligências, gestão de conhecimento, capital intelectual, inteligências competitivas, organizações que aprendem, aprendizagem organizacional, etc.

¹⁴⁰ Estas afirmações são particularmente sensíveis quando aplicadas ao caso brasileiro. Aqui, a adoção dos aspectos relativos à gestão do trabalho e da qualificação profissional, oriundos do modelo japonês, parece ser a escolha do Estado e de amplos segmentos do empresariado, fascinados tanto pelo sucesso da experiência nipônica, quanto pela possibilidade de se trabalhar com o envolvimento individual do trabalhador em detrimento da contratação coletiva (Hirata, 1993; 1994).

gratuita, na perspectiva do Estado mínimo, seria o único objetivo de tais reformas. Todavia, um olhar mais cuidadoso perceberá algo mais: as conexões e o importante papel desempenhado pela educação nos processos de globalização, de reestruturação produtiva e na própria reforma do Estado. Educar seria, agora, preparar-se para o trabalho (“mutável e flexível”) e para a nova sociedade (“competitiva e globalizada”), responsabilidade que passaria a ser do indivíduo (“competente e empregável”), substituindo, deste modo, os objetivos de uma educação como direito do cidadão e obrigação do Estado, voltada para a formação plena do sujeito.

O discurso dominante, ele seja o proferido pelos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, etc.); por políticos ligados ao governo anterior e ao atual; ou por líderes empresariais brasileiros e parte das lideranças de trabalhadores, reafirmam “a importância da educação para a competitividade”¹⁴¹. Do ponto de vista das classes não hegemônicas, cada vez mais se torna necessário esclarecer e agir sobre as relações entre educação e democracia, inclusive com o respeito à pluralidade cultural. Em outras palavras, por trás de uma aparente unanimidade sobre o valor da educação, estão interesses coletivos diversos e antagônicos¹⁴², cuja disputa se dá em vários campos, inclusive no simbólico (Bourdieu, 1997; Torres, 1998).

Os elementos descritos anteriormente abrem um vasto campo para investigações acerca das novas relações entre *educação, trabalho, Estado e sociedade*, tarefa necessariamente interdisciplinar. Todavia, como assinalado anteriormente, embora os discursos se refiram à educação em geral, na visão hegemônica seu foco é orientado para o mercado (trabalho e consumo) enquanto que na visão contra hegemônica, a orientação seria para o mundo do trabalho e para a cidadania plena¹⁴³.

Esta (re) aproximação do Mundo da Educação com o Mundo do Trabalho é, ao mesmo tempo, desafio e oportunidade. Desafio, no sentido do embate, a ser travado

¹⁴¹ Na Bahia, a adoção do *slogan* “educar para vencer” para os programas educacionais do estado não deixam dúvida de sua filiação ao pensamento hegemônico.

¹⁴² Porém, a educação não se resume a uma demanda coletiva; ela está eivada de interesses do sujeito individual, relacionados com a sua história de vida, seus desejos, suas percepções e seus interesses, que são, em graus variados, convergentes ou divergentes dos assumidos pelo coletivo. Para isso contribui o imaginário da educação como possibilidade de ascensão social, facilitadora de inserção ou permanência no mercado de trabalho e de missão parental (“eu não estudei, mas meu filho vai estudar”).

em várias frentes, entre visões utilitaristas (“formar para o mercado”) e visões humanistas (“formar o cidadão”). Oportunidade, no sentido da possibilidade de recolocar as relações entre trabalho e educação no seu devido lugar, retirando os processos educacionais e as experiências envolvendo trabalho e educação de certo “limbo” a que têm sido relegados historicamente¹⁴⁴. Desafio e oportunidade de desvelar a existência de um campo, denominado “Qualificação”, onde tais embates são travados entre os diversos sujeitos sociais, e onde se estabelecem relações complexas e alianças insuspeitas.

A importância conferida, tanto no polo hegemônico quanto no contra hegemônico, às *relações entre trabalho e educação*, não é coincidência, mas antes, um sinal da importância que estas relações têm assumido nos processos de luta hegemônica. Isto pode ser comprovado pela insistência, no âmbito das políticas públicas de educação profissional, de se construir “uma nova institucionalidade trabalho-educação” (SEFOR/MTE, 1995) e, no plano simbólico, de se elaborarem conceitos e noções explicativas (como “competências” e “empregabilidade”) das relações entre trabalho e educação alinhadas com os objetivos hegemônicos, em substituição ao conceito de qualificação profissional (discutido no item 3D desta tese), que, mesmo com a sua atual polissemia, consegue manter o seu potencial explicativo ao expressar a dimensão do conflito, ao invés da pretensa neutralidade das noções citadas¹⁴⁵.

Em outras palavras, a luta pela hegemonia do conhecimento e da produção no novo contexto societal implica necessariamente na elaboração de estratégias de qualificação por diversos sujeitos (Estado, empresariado, trabalhadores/as). Estas estratégias, que envolvem alianças, conflitos e negociações, acontecem em vários

¹⁴³ O que não deixa de ser contraditório com as teses dos que advogam a perda de importância do trabalho na sociedade contemporânea.

¹⁴⁴ No Mundo da Educação, a educação profissional é freqüentemente vista como uma modalidade algo inferior aos processos de educação regular, o que, entre outros elementos, pode ser explicado pela origem da educação profissional no Brasil, voltada para os “órfãos e desvalidos”, ou seja os filhos das classes dominadas. No Mundo do Trabalho, é freqüentemente associada a uma política passiva de emprego, complementar e compensatória, inferior portanto às políticas ativas de geração de emprego e renda.

¹⁴⁵ Neste sentido, é significativo que o Governo Lula construa um novo Plano Nacional de Qualificação (PNQ) baseado no tripé trabalho-educação-desenvolvimento, tenha introduzido, em lugar da noção de “empregabilidade”, a noção de “qualificação social e profissional como direito e como política pública” e coloque como horizonte institucional a construção de um “Sistema Nacional de Formação Profissional”(DEQ/SPPE/MTE, 2003).

espaços sociais, do local de trabalho ao Estado. Isto apontaria a necessidade da ampliação de estudos sobre qualificação na perspectiva multidimensional, tentando apreender a rede de relações estabelecidas entre os diversos sujeitos e suas implicações.

As investigações sobre a problemática enunciada anteriormente têm tentado analisar o ponto de vista de diferentes sujeitos coletivos, ou seja, da maneira pela qual o Estado, as instituições de educação formal, os empresários, os sujeitos coletivos dos trabalhadores (sindicatos, coletivos fabris), *per si*, têm dado respostas às questões relativas à qualificação^{146,147}. A maior parte destes importantes estudos toma como ponto de partida um sujeito social específico (por vezes denominados agentes ou atores) e tentam desvelar principalmente suas ações do agente e os motivos extrínsecos dessas ações, sendo as relações que se estabelecem entre o sujeito em estudo e os demais sujeitos descritas a partir deste viés¹⁴⁸. Em menor proporção, outros estudos abordam os motivos intrínsecos da ação do sujeito e/ou a interpretação que faz de sua própria intervenção no mundo social¹⁴⁹.

Entretanto, os trabalhos de investigação empírica não têm problematizado a qualificação profissional a partir do conjunto das relações entre os diversos sujeitos, e raramente têm reconhecido que as mesmas se dão enquanto luta simbólica. Daí a presunção da demanda de estudos neste sentido, como se propôs a pesquisa descrita nesta tese. Esta como seu interesse básico, se dirige a procurar respostas possíveis ao seguinte problema: ***no que se refere à qualificação social e profissional, que sujeitos coletivos, que relações e que correlações de força ocorrem e como estas se desenvolvem? Em outras palavras, se existe um espaço social específico***

¹⁴⁶ Ver por exemplo, os estudos de Paiva (1991), Feretti (1993), Elenice Leite (1994), Machado (1992, 1994), Frigotto (1995), Rodrigues, (1998), Deluiz, Santana, e. Souza. (1999) e Tumolo (1999).

¹⁴⁷ Ao mesmo tempo, nos últimos anos, tem crescido os estudos que tentam analisar o ponto de vista dos trabalhadores como sujeitos individuais: suas representações, atitudes, comportamentos e desejos diante da qualificação profissional e relação destes processos com a gestão da qualificação efetuada pelas empresas. Ressalte-se, entre outros, os estudos de Núcleos Trabalho e Educação da UFMG (NETE); da UFBA (NUTE); os trabalhos sobre psicologia social na UNB; o conjunto de trabalhos apresentado no II Congresso Latino Americano de Sociologia do Trabalho e o importantíssimo Programa de Pesquisa “Ciência e Tecnologia, Qualificação e Produção”, realizado pelo CEDES/UNICAMP, em particular o Projeto de Pesquisa II “Reestruturação Produtiva e Qualificação” e o seu subprojeto 6 Qualificação, Mercados e Processo de trabalho: estudo comparativo do complexo químico brasileiro.

¹⁴⁸ Esta abordagem comparece mesmo nos estudos que se propõem a analisar mais de um sujeito social Fidalgo(1999).

vinculado às práticas de qualificação social e profissional, este constituiria um campo bourdieusiano (Qualificação)? Se assim for, qual seriam sua descrição, sua história e sua dinâmica de reprodução?

Parte-se dos seguintes pressupostos¹⁵⁰:

- a) As empresas, como sujeitos do campo Produção, apresentam estratégias determinadas pelas mudanças estruturais e conjunturais; as formas como estas se expressam como práticas são fortemente influenciadas pelas ações do Estado, em particular as de caráter normativo. Estas, por sua vez, sintetizam múltiplas demandas, inclusive das próprias empresas. As influências das demandas dos trabalhadores individuais e organizados são secundárias neste processo;
- b) Os sujeitos coletivos (tanto de trabalhadores, quanto de empresários¹⁵¹), negociam com o Estado, sendo influenciados pelas demandas de seus representados (empresas, trabalhadores individuais), oriunda dos locais de trabalho. Porém, na maioria das vezes, estas relações não são diretas, nem transparentes, se apresentando como desconectadas, difusas e dispersas umas das outras;
- c) O Estado nacional, por sua vez, sofre a influência da globalização centralizada e excludente, sobretudo, a partir das ordenações e financiamentos de organismos internacionais. Entretanto, o processo não é isento de conflitos, com frações da máquina estatal negociando internamente a ordenação, controle e distribuição de recursos com outras frações e negociando recursos que atendam às suas demandas internas, além das negociações e embates com os sujeitos sociais (individuais e coletivos) e seus interesses particulares, se configurando como um *campo*: Estado¹⁵²;

¹⁴⁹ Márcia Leite(1994) e Lima(1999).

¹⁵⁰ Estes pressupostos são resultantes do confronto entre as evidências observadas no curso da pesquisa com os pressupostos provisórios construídos durante a elaboração do projeto de pesquisa e foram sistematizados a partir: i) dos estudos desenvolvidos durante a obtenção de créditos do doutorado; ii) de revisão bibliográfica sobre os temas, ainda que parcial; iii) da dissertação de mestrado do autor; iv) da reflexão sobre a experiência do autor em processos de educação profissional e v) da participação do autor na elaboração coletiva de estratégias e projetos envolvendo qualificação profissional.

¹⁵¹ Tais sujeitos não são homogêneos, possuem interesses particulares vinculados a setores econômicos, partidos políticos, ideologias, etc. e estabelecem conflitos, alianças e negociações entre si.

¹⁵² Nestes sentido, uma mudança na orientação geral do governo deveria se configurar em mudanças de relações e de correlação de forças, que se expressarão em transformações nas políticas públicas correspondentes.

- d) Os sujeitos coletivos, de modo similar aos sujeitos individuais, a partir de representações e/ou mapas cognitivos¹⁵³, formulam estratégias e interagem com os demais sujeitos no interior de espaços sociais específicos, os campos;
- e) A qualificação social e profissional, como prática social, se organiza em um campo específico, onde se reproduzem os pressupostos anteriores. No campo Qualificação, como em todo campo, o entrelaçamento de ações concorrentes é um processo de luta hegemônica, havendo trocas simbólicas relevantes, muitas das quais se explicitam nos documentos oficiais dos sujeitos, como expressão de sua prática nos espaços estatais de negociação e nos locais de trabalho, embora não se reduzam a eles;

Evidentemente, as questões derivadas dos pressupostos descritos anteriormente apontam para múltiplas pesquisas a serem desenvolvidas e se configuram em um trabalho coletivo a ser realizado por décadas. Entretanto, tentando distinguir a presente tese do que poderá ser um *projeto de carreira acadêmica*, limitou-se a investigação ao *desvelamento do campo Qualificação na interseção de uma das suas vertentes sociais, o campo Estado*¹⁵⁴, no sentido de *comprovar ou refutar a hipótese do último pressuposto*. Para tanto, selecionou-se um grupo de questões a serem investigadas, junto aos sujeitos sociais envolvidos¹⁵⁵:

A - Quais as estratégias, táticas, objetivos, justificativas, bases conceituais e práticas dos principais sujeitos coletivos que atuam do campo Qualificação?

B - Quais os elementos teóricos e práticos, concretos e simbólicos, compartilhados pelos sujeitos coletivos do campo Qualificação?

C - Quais as relações entre os objetivos e práticas coletivas institucionalizadas dos diversos sujeitos, nos níveis internacional e nacional? A partir de tais relações, que alianças se formam entre os diversos sujeitos do campo Qualificação?

D - As propostas dos sujeitos evidenciam (ou não) visão sistêmica e de projeto global de intervenção no do campo Qualificação?

¹⁵³ Estas representações e mapas cognitivos estão relacionados com os atributos e situação de cada sujeito no campo e na experiência de lutas e negociações no campo e são fortemente influenciados pelas questões de caráter mais geral da formação social, reproduzindo-a no campo. Para maiores discussões, ver o capítulo 4 desta tese.

¹⁵⁴ A noção de vertentes sociais será detalhada no capítulo 6.

¹⁵⁵ Também foram feitos recortes para a pesquisa de campo: temporal (práticas realizadas nos últimos quinze anos) e espacial (âmbito internacional-nacional). As justificativas destes recortes serão apresentadas no Capítulo 5 “Metodologia”, particularmente no item 5.B.

E - Quais as principais mudanças no campo Qualificação ocorridas nos últimos anos? Que mudanças no campo Qualificação podem ser esperadas com a ascensão do Governo Lula? Qual o significado, alcance e limites destas mudanças para o futuro do campo Qualificação?

F – Que metodologia é mais adequada à pesquisa de dados, sua análise, compreensão e socialização sobre o campo Qualificação? A perspectiva boudieusiana é suficiente para tal tarefa?

Todo este conjunto de questões enunciadas anteriormente, ao mesmo tempo em que são problemas filosóficos, de pesquisa e investigação, se apresentam como problemas práticos, nos quais a questão da inclusão e exclusão de milhões de seres humanos na produção e no consumo de bens materiais e simbólicos apresenta-se como crucial a ser resolvida.

Este é precisamente o sentido que se destaca na presente proposta de pesquisa e que, no juízo do autor, se constitui na novidade, ao menos potencial, na investigação das velhas e novas práticas e formas de atuação no campo Qualificação. Associando estas ações com a luta pela cidadania, os sujeitos sociais não hegemônicos, a um só tempo, reintroduzem e enriquecem, na sociedade, a luta por direitos - individuais, coletivos, civis, políticos e socioeconômicos - como metas passíveis de serem atingidas.

Tal esforço, necessariamente combinado, dos sujeitos sociais diretamente envolvidos, não prescinde de um movimento interpretativo que aprofunde a análise e forneça pistas para a solução dos problemas concretos. Sem dúvida, um movimento que não é exclusivo de um único sistema teórico e apresenta uma clara filiação ao campo (Bobbio, 1995) no qual a preocupação com o bem-estar da maioria, tem primazia sobre os interesses da minoria privilegiada e onde, apesar do respeito às diferenças, a busca da igualdade continua a ser um valor universal.

5. METODOLOGIA

“... mapas e realidade são contraditórios, porém unidos”
Henri Lefebvre

5.1 Diretrizes Metodológicas

5.1.1 Diretrizes Gerais

O pressuposto metodológico fundamental do presente trabalho é que a Pedagogia se constitui em uma ciência humana, cujo objeto é a educação, nas suas mais diversas formas, tempos, espaços e relações, envolvendo sujeitos individuais e coletivos de todas as idades nas diversas épocas históricas, além de suas entidades e instituições. Como ciência, contribui para a produção de conhecimento em determinado contexto/época, ou seja, o conhecimento científico é um produto social e histórico. Já como ciência humana, trabalha questões, utiliza métodos e desenvolve pesquisas por meio de técnicas e processos adequados, cujos limites e possibilidades podem ser o de ampliados mediante abordagens multireferenciais, embora isso não signifique adesão ao ecletismo metodológico, nem o abandono da tradição crítica. Finalmente, advoga-se que, como toda ciência, o seu objetivo deve ser contribuir para o desvelamento do mundo, no sentido de permitir o usufruto social de tal desvelamento, parte do processo de apropriação social de bens materiais e simbólicos, para a maioria-que-vive-do trabalho.

Na realização da pesquisa foram utilizadas categorias, conceitos, noções, teorias, abordagens, métodos e técnicas de diversas ciências humanas, além da Pedagogia, entre as quais se destacam a História, Filosofia, Sociologia (do Trabalho, da Educação, Teoria do Campo Social), Geografia (espaço e território), Ciência Política, Biblioteconomia (Diplomática e Arquivologia), Psicologia (Sócio-Histórica, Cognitiva) e Administração.

A presente pesquisa inscreve-se no âmbito da Pedagogia do Trabalho, campo específico de conhecimento científico no interior da ciência pedagógica que abrange as relações entre Trabalho e Educação, desde a esfera produtiva até as repercussões de cunho social e educacional, sejam elas institucionais, ou no âmbito do processo

educativo concreto (cf. Gomez et alli, 1989) ¹⁵⁶. Entretanto, situa-se na fronteira deste campo, em articulação interdisciplinar com os campos de conhecimento citados anteriormente, em particular com a Sociologia.

O método dialético foi utilizado em todas as etapas da pesquisa, por meio de um enfoque crítico, nas suas perspectivas (cf. Macedo, 2000; cf. Gamboa, 1995):

- Filosófica - análise metódica dos aspectos contraditórios da realidade, buscando apreender os processos em sua totalidade;
- Epistemológica – conhecimento como etapa da apreensão da realidade, portanto, histórico e não definitivo; a superação da falsa dualidade sujeito-objeto; a captação da realidade social em seu movimento, historicidade e transformação; o contexto sócio histórico como ponto de partida e chegada;
- Social - o entendimento de que a ciência e pesquisa social não são neutras, com a construção do conhecimento podendo estar a serviço da transformação social em benefício do polo não hegemônico da sociedade.

Algumas dimensões do método dialético foram particularmente úteis (cf. Gamboa, op.cit.) para alcançar os objetivos da pesquisa, tais como a tentativa de compreender a dimensão histórico-social do sujeito-pesquisador, transformado na sua relação dinâmica com o objeto que construiu por meio do instrumental teórico-metodológico utilizado/desenvolvido durante a pesquisa; a insistência na manutenção da visão de processo, não se privilegiando um dos polos das relações estudadas, mas as próprias relações, o que pressupõe elucidar os elementos constitutivos dos polos em sua dinâmica; a tentativa de articular permanentemente *explicação e compreensão*, como níveis de um mesmo processo e como: resultados dos processos de análise, síntese e movimento. Enfim, na descrição da estrutura dinâmica denominada *campo*, apresentar, como afirma Goldman (1979, *apud* Gamboa op.cit.) “*caráter compreensivo em relação ao objeto estruturado e um caráter explicativo em relação às estruturas mais limitadas que são os seus elementos constitutivos*”.

¹⁵⁶ Deve se reconhecer, embora com modéstia, que a abordagem da presente pesquisa é inovadora e pode haver polêmica quanto a sua inclusão no campo da Pedagogia do Trabalho (muitos pesquisadores sequer reconhecem este campo) , ou mesmo no âmbito das pesquisas denominadas (ANPED, CAPES) “Trabalho e Educação”. Deste modo trata-se de uma auto-classificação ou auto-inscrição assumida pelo autor.

Na perspectiva da classificação da investigação social desenhada por Barker, Gaskell e Allum (2002), a presente pesquisa foi: i) delineada como: um estudo comparativo (entre sujeitos, em diferentes períodos de tempo) de caráter exploratório, sobre as posições e disposições de sujeitos coletivos do campo Qualificação; ii) cujos dados foram gerados por coleta de documentos (selecionados e organizados em conjuntos, por sujeito e período) produzidos pelos sujeitos coletivos; iii), com seu conteúdo analisado a partir de dimensões (propriedades do campo e do sujeito no campo) por meio de uma técnica analítica gráfica (a construção de matrizes e mapas sócio-cognitivos) auxiliada por computador; iv) com o objetivo de contribuir para a emancipação e empoderamento do polo não hegemônico do campo Qualificação.

Na pesquisa concreta em apreço, algumas questões, comuns às pesquisas em ciências humanas e ligadas à subjetividade do pesquisador e dos demais sujeitos envolvidos, devem ser destacadas, pois constituíram entraves ou dificuldades para a mesma:

- a) epistemológicas – ligadas i) à relação entre fato, história e verdade¹⁵⁷; ii) a uma concepção processual e dialética da história¹⁵⁸ e da vida social e iii) como decorrência de (ii), à procura permanente de causas, contradições, relações e implicações, em suas dimensões sócio-históricas; iv) a busca da objetividade, a observação da validade e a verificação da fidelidade dos dados;
- b) teóricas – ligadas i) ao estudo de temas ligados a diferentes campos do conhecimento e sua síntese posterior e ii) à definição, elaboração e reelaboração de conceitos e noções, utilizados na construção do objeto e sua interpretação;
- c) ético-políticas – ligadas i) ao fato de o pesquisador ter não só uma posição relativa aos processos que estuda¹⁵⁹, mas, também, por ser agente no campo da qualificação profissional¹⁶⁰ e ii) à preocupação com a socialização dos

¹⁵⁷ Cf. Ghiraldelli, 1993; Cardoso, 1992.

¹⁵⁸ Cf. Hobsbawn, 1998.

¹⁵⁹ Buscou-se uma postura crítica, de modo a não confundir “posição” com “alinhamento” e, deste modo, não reproduzi-la nas análises.

¹⁶⁰ Como consultor de movimentos sociais em relação a projetos envolvendo qualificação profissional; como interlocutor com outros agentes em debates, palestras e cursos; como articulista em diversas publicações que

- resultados da pesquisa e as repercussões decorrentes;
- d) metodológicas – relacionadas i) ao uso *metodológico* da teoria do campo social; ii) à necessidade de desenvolver uma técnica adequada para a análise documental (matrizes e mapas sócio-cognitivas) e iii) ao problema do pouco distanciamento temporal, que impele o pesquisador na busca de uma impossível objetividade, levando a uma história sem contradições ou a uma escrita no “calor dos acontecimentos”, que seduz o pesquisador a colocar as suas próprias contradições no objeto pesquisado;
- e) operacionais - ligadas à i) abrangência e diversidade da documentação necessária ao estudo *versus* dificuldades de se obter informações (bibliografia, dados confiáveis, documentos disponíveis; ii) pequena disponibilidade relativa de estudos da mesma natureza ou sobre o mesmo tema; iii) prazos e recursos disponíveis e iv) construção de um desenho da pesquisa que contemplasse, simultaneamente, as necessidades da pesquisa e suas restrições.

5.1.2 Diretrizes derivadas da teoria do campo social

A análise da realidade social a partir dos sujeitos coletivos está consolidada a muito nas ciências sociais, embora tenha recentemente sofrido certo desgaste com a relativa perda de força¹⁶¹ de alguns destes sujeitos na contemporaneidade, particularmente os sujeitos coletivos tradicionais do polo não hegemônico: sindicatos e outras organizações baseadas na identidade de classe (Gonh, 2000).

Nesta linha de análise, porém com ênfase na dinâmica das relações entre os sujeitos, está a *teoria do campo social*, elaborada por Pierre Bourdieu (abordada no Item 3.6 da presente tese). A perspectiva de Bourdieu provê não apenas elementos teóricos para a análise de dada realidade social, *mas também se constitui em uma metodologia*, na medida em que o campo não é algo dado, mas um *construto* (dos agentes sociais em movimento e não do pesquisador!) que apresenta e representa um

circulam no campo e, mais recentemente (2003 até o presente), como gestor estatal das políticas públicas de qualificação profissional.

¹⁶¹ Tal perda de força, confundida com o “desaparecimento de cena”, têm levado diversos pesquisadores a concentrarem sua atenção nos agentes mais em evidência, enquanto que outros, paradoxalmente, insistem em mantê-

conjunto de sujeitos sociais (“agentes”) e de relações de força e de aliança entre eles. O *desvelamento* do campo, ou seja, a “descoberta” de agentes insuspeitos e de suas insuspeitas estratégias é a primeira tarefa a ser realizada pelo/a pesquisador/a.

Fortes argumentos justificam a importância da teoria do campo nas análises sociais. O principal se refere à sua capacidade descritiva, aplicada a um conjunto crescente de setores da vida social¹⁶². Tal capacidade parece muito útil quando, nos processos contemporâneos, se observa a gradativa autonomização dos campos, o que sugere a agudização do processo de disputas pela hegemonia, tanto no âmbito das concepções quanto das iniciativas concretas dos sujeitos sociais (Bourdieu, 1998 e 2000).

Embora as discussões sobre as propriedades dos campos e sua aplicação ao problema da pesquisa estejam aprofundados respectivamente nos itens 3.6 e 6.1. da presente tese, torna-se necessário resumi-las para evidenciar o seu potencial metodológico em geral e sua utilização na presente pesquisa em particular.

A descrição do campo Qualificação partiu de aspectos comuns a *todos os campos* (e sujeitos que atuam nele), denominadas, nesta tese, de *dimensões (ação coletiva, luta simbólica, estrutura do campo e meta sócio-cognição) e propriedades gerais (relacional, posicional, estratégica, tática, simbólica, polaridade, troca simbólica, histórica, permanência, mutacional, estrutural, vertentes, consciência do campo)*. Estas propriedades oferecem pistas sobre “o que” pesquisar (as agendas) e “onde” pesquisar (os documentos produzidos pelas instituições).

As *agendas* (lista sumária do conjunto de questões a serem resolvidas e as ações decorrentes a serem realizadas) são, de fato, sistematizações dos indícios destas propriedades gerais obtidos dos discursos dos sujeitos, por sua vez recuperados dos conjuntos documentais. Como as propriedades e as agendas fornecem a marca identitária dos sujeitos no campo e do campo propriamente dito, podem ser utilizadas *como matérias primas na investigação para apreender a conformação de campos específicos*.

los presentes, mesmo que para isto partam do pressuposto equivocado da sua importância transcendente, por mais que a realidade concreta desmintam tal pressuposto.

¹⁶² Ver, por exemplo, Stevens (2003) e Barros Filho & Martino (2003), que aplicam, respectivamente, a teoria do campo à arquitetura e ao jornalismo.

As propriedades gerais são úteis para determinar a agenda de cada sujeito social em um campo específico. Podem orientar o pesquisador na construção dos seus instrumentos de pesquisa (roteiros de entrevistas, fichas de análise documental, mapas sócio-cognitivos, etc.) e ajudar quanto ao significado das ações, mesmo que a pesquisa se dirija a um ou mais sujeitos sociais ou ao conjunto dos sujeitos do campo¹⁶³. As correlações entre estas propriedades e os construtos da pesquisa relacionados aos sujeitos do campo Qualificação estão descritas no quadro 1. Também apontam pistas quanto à conformação da estrutura do campo e podem ser utilizadas na percepção das questões fundamentais em disputa (“agenda geral do campo”, os objetos em jogo), além de fornecerem os principais elementos para a compreensão do funcionamento do campo como um todo – o *mapa do campo*. As correlações entre as propriedades e os construtos da pesquisa relacionados ao campo Qualificação estão descritas no quadro 2.

¹⁶³ Na presente pesquisa estes itens foram utilizados na elaboração de “matrizes sócio-cognitivas” que foram a base para a elaboração dos mapas sócio-cognitivos das “agendas do sujeito no campo” dos sujeitos/instituições selecionados e as agendas gerais do campo Qualificação, sendo também pontos de partida para os desenhos dos mapas do campo Qualificação.. Ver as definições e os detalhes da construção destes instrumentos, respectivamente nos itens 5.5 e 5.6 deste capítulo.

Quadro 1 - Propriedades dos sujeitos no campo e instrumentos da pesquisa

PROPRIEDADES	IDENTIDADE DO SUJEITO NO CAMPO	INSTRUMENTOS DA PESQUISA
AÇÕES COLETIVAS		
RELACIONAL (D)	existência de relações (conflito, aliança, indiferença) entre os sujeitos	Análise documental, Matriz e Mapa(s) sócio-cognitivos “agenda do sujeito no campo”
ESTRATÉGICA (D)	missão, objetivos e linhas amplas de ação	Análise documental, Matriz e Mapa(s) sócio-cognitivos “agenda do sujeito no campo”
TÁTICA (D)	principais ações	Análise documental, Matriz e Mapa(s) sócio-cognitivos “agenda do sujeito no campo”
PERMANÊNCIA (RP)	processos de resistência, adesão e re-criação e existência de mecanismos/processos de representação	Análise documental, Matriz e Mapa(s) sócio-cognitivos “agenda do sujeito no campo” de diferentes períodos de tempo
MUTACIONAL (H)	mudanças profundas em estratégias, táticas e regime de alianças e respectivas justificativas	Análise documental, Matriz e Mapa(s) sócio-cognitivos “agenda do sujeito no campo” de diferentes períodos de tempo
LUTAS SIMBÓLICAS		
SIMBÓLICA (D)	a) problemas e justificativas para os objetivos e ações b) elaboração de conceitos, noções e explicações e outros construtos simbólicos	Análise documental, Matriz e Mapa(s) sócio-cognitivos “agenda do sujeito no campo”
HISTÓRICA (H)	narrativas sobre sua própria história	Análise documental comparada, Matriz e Mapa(s) sócio-cognitivos “agenda do sujeito no campo”
TROCAS SIMBÓLICAS (RP)	produção textual de outro sujeito como referência na produção da estratégia, ações e discursos; utilização (crítica ou acrítica) de conceitos, noções e explicações de outro sujeito palavras, termos e expressões utilizadas em comum por diversos sujeitos	Análise documental comparada, Matriz e Mapa(s) sócio-cognitivos “agenda do sujeito no campo”
ESTRUTURA		
POSICIONAL (D)	tipos e volumes de capital → posição do sujeito no campo;	Análise documental, Matriz e Mapa(s) sócio-cognitivos “agenda do sujeito no campo”
POLARIDADE (D)	pertinência do sujeito nos polos hegemônicos ou não hegemônicos	Análise documental, Matriz e Mapa(s) sócio-cognitivos “agenda do sujeito no campo”
ESTRUTURAL (D)	Ação nos terrenos	Análise documental, Matriz e Mapa(s) sócio-cognitivos “agenda do sujeito no campo”
VERTENTES (D)	problemas, estratégias e ações nas vertentes transpostas para o campo	Análise documental, Matriz e Mapa(s) sócio-cognitivos “agenda do sujeito no campo”
META SÓCIO-COGNIÇÃO		
CONSCIÊNCIA DO CAMPO (RP)	Indicação de compreensão e/ou estratégia referente à: a) Estrutura: a estrutura interna do campo (terrenos) e as estruturas externas ao campo (<i>vertentes sociais</i>) b) Funcionamento: a lógica e as regras do campo c) Autoconsciência: seu papel no campo	Análise documental, Matriz e Mapa(s) sócio-cognitivos “agenda do sujeito no campo” de diferentes períodos de tempo
AGENDAS (D)	Agenda do sujeito no campo	Matriz e Mapa(s) sócio-cognitivos “agenda do sujeito no campo”
Radiografia do campo: Descrição (D); História Social (H); Processos de (re) produção (RP)		

Quadro 2 - Propriedades do campo e instrumentos da pesquisa

PROPRIEDADES	IDENTIDADE DO CAMPO	INSTRUMENTOS DA PESQUISA
AÇÕES COLETIVAS		
RELACIONAL (D)	Rede de relações específica do campo no tempo e no espaço	MAPA DO CAMPO
ESTRATÉGICA (D)	Existência de linhas de força e tensores específicos	MAPA DO CAMPO
TÁTICA (D)	Existência de linhas de força e tensores específicos	MAPA DO CAMPO
PERMANÊNCIA (RP)	Existência de linhas de força e tensores específicos	MAPA DO CAMPO
MUTACIONAL (H)	Mudanças nas linhas de força e nos tensores	MAPA DO CAMPO
LUTAS SIMBÓLICAS		
SIMBÓLICA (D)	a) problemas inscritos na agenda geral do campo b) construtos simbólicos hegemônicos ou presentes na agenda geral do campo	MATRIZ E MAPA SÓCIO-COGNITIVO “AGENDA GERAL DO CAMPO”
HISTÓRICA (H)	Narrativa hegemônica e não hegemônica da história do campo	MATRIZ E MAPA SÓCIO-COGNITIVO “AGENDA GERAL DO CAMPO”
TROCAS SIMBÓLICAS (RP)	Rede de autores e referências Rede conceitual hegemônica, não hegemônica e pontos de interseção (conceitos compartilhados)	Bibliografia e bibliometria das referências Mapa Conceitual e glossário do campo com acepções hegemônicas e não hegemônicas
ESTRUTURA		
POSICIONAL (D)	“Coordenadas” das posições dos sujeitos no campo Mapa das posições dos sujeitos no campo	MAPA DO CAMPO
POLARIDADE (D)	Composição dos polos hegemônicos e não hegemônicos	MAPA DO CAMPO
ESTRUTURAL (D)	Identificação e composição dos terrenos do campo	MAPA DO CAMPO
VERTENTES (D)	Identificação das Vertentes Sociais e das suas determinações em relação ao campo	MAPA DO CAMPO
META SÓCIO-COGNIÇÃO		
CONSCIÊNCIA DO CAMPO (RP)	Regras consensuadas entre os sujeitos Estudos reconhecidos sobre estruturas e funcionamento Documentos consensuados entre os sujeitos	MATRIZ E MAPA SÓCIO-COGNITIVO “AGENDA GERAL DO CAMPO”
AGENDAS (D)	Agenda geral do campo	MATRIZ E MAPA SÓCIO-COGNITIVO “AGENDA GERAL DO CAMPO”
Radiografia do campo: Descrição (D); História Social (H); Processos de (re) produção (RP)		

5.2 O espaço, o tempo e os sujeitos da pesquisa

Apesar dos processos descritos no Capítulo 2 (Cenários) ocorrerem em todo o mundo e em tempos diferenciados, pretendeu-se, com a presente pesquisa, contribuir para o entendimento da realidade brasileira, ainda que devidamente contextualizada em um mundo de globalização excludente. Esta decisão foi reforçada por questões que envolvem custo e tempo para a conclusão da pesquisa, sendo selecionados para análise os níveis internacional – com foco naquilo que impacta o Brasil - e nacional ¹⁶⁴.

Os processos estudados são recentes e estão em curso. Consideraram-se inicialmente como marcos o presente (2005) e o fim do curto século XX (1991), coincidindo com a aceleração da reestruturação produtiva no Brasil e a (re) constituição e reforma do Estado, quando as primeiras modificações no campo da qualificação profissional se fizeram sentir (Lima, 1999). Entretanto, sentiu-se a necessidade de selecionar um período de “controle” que permitiria perceber a profundidade das mutações do campo no conjunto dos períodos.

Deste modo, foram adotados, a partir da revisão bibliográfica e da pesquisa documental prévia, três momentos considerados cruciais¹⁶⁵:

- a) 1975 -1988 - segunda metade dos anos 70 e a maior parte dos anos 80, caracterizados pelo fortalecimento do polo não hegemônico (ampliação dos direitos) no plano internacional *versus* fortalecimento do polo hegemônico (restrição de direitos - ditadura militar) no plano nacional¹⁶⁶;

¹⁶⁴. A proposta original de pesquisa apresentava a possibilidade de realizar entrevistas com sujeitos no plano estadual (Bahia) e, através de grupos focais, elaborar mapas cognitivos de sujeitos individuais do plano municipal-local (empresas do Pólo Petroquímico de Camaçari), como forma de apreensão dos padrões de reprodução local da estrutura geral do campo nestes planos. Este desenho de pesquisa foi sobrepujado pela realidade dos prazos a cumprir. No desenho de pesquisa executado, não se esperava encontrar farta documentação sobre os níveis estadual e municipal, na medida em que, nestes níveis primordialmente *não se formula, mas se executa as políticas emanadas dos níveis superiores*. No decorrer da pesquisa, entretanto, foram encontrados alguns documentos que tanto justificam o enunciado anterior, quanto apontam para a necessidade de preencher lacunas de conhecimento do que acontece no plano regional. Portanto, parece necessário insistir na necessidade de realizar produções sobre diferentes contextos regionais, não apenas para a verificação de regularidades e descontinuidades do campo, mas para enfrentar a concentração da produção científica, ainda hoje localizada no sudeste do país (Barros, 1999). A investigação destes níveis poderá se constituir em uma agenda de pesquisas dos pesquisadores dos núcleos Trabalho e Educação.

¹⁶⁵ A periodização não é precisa, particularmente pela assimetria das situações dos diversos campos nos planos internacional e nacional. Entretanto, não é coincidência que as mutações nos diversos campos tenham sido convergentes em relação à correlação de forças, expressadas como ganho ou perda de direitos.

¹⁶⁶ Este período foi considerado apenas como referência, não sendo analisado em profundidade. A pesquisa documental preliminar revelou um número de sujeitos menor que nos dois outros períodos, que se supõe devido: a) ser um período de forte restrição de democrática (Estado hipertrófico, em detrimento da sociedade atrofiada) e b)

- b) 1989 – 2002 - o final dos anos 80, os anos 90 e os anos iniciais do século XXI, com o fortalecimento do polo hegemônico no plano internacional (ameaça aos direitos) e sucessivo fortalecimento/ enfraquecimento do polo não hegemônico no plano nacional (ampliação controlada dos direitos);
- c) 2003-2005 - o momento atual, caracterizado pela reordenação no plano internacional e no plano nacional, com possibilidades de ampliação ou retrocesso dos direitos.

Esta definição da espacialização e periodização se baseia na necessidade de singularizar os sujeitos coletivos, pontos de partida e de chegada da pesquisa e foi construída e reconstruída ao longo da pesquisa bibliográfica e documental. A última instância de definição, entretanto, foi propiciada pela leitura reflexiva de documentos do período fulcral, *para além do documento*, ou seja, captando a sua relação com outros indícios, posteriores ou anteriores à sua produção¹⁶⁷; visando definir o grau relativo de importância dos sujeitos no campo Qualificação.

Entretanto, na impossibilidade de análise exaustiva de todos aqueles que atuam no campo Qualificação, procedeu-se à sua tipificação em “protagonistas”, “coadjuvantes” e “figurantes”, conforme descrito no item 6.2 desta tese.

Devido ao grande número de evidências quanto a trocas simbólicas entre os sujeitos do polo hegemônico e não hegemônico, o período “b” (1989-2002) foi definido como *período fulcral*, ou seja, ponto de partida para a identificação da estrutura básica do campo (ver descrição do processo de análise no item 5.5.).

O resultado da seleção dos sujeitos sociais e instituições está demonstrado no quadro 3:

relativamente pouca disponibilidade de fontes primárias. Entretanto, acredita-se que esta possível *aridez* de sujeitos/fontes poderia ter sido negada ou confirmada com a pesquisa histórica adequada, o que fugiria ao escopo da presente pesquisa. Por sua importância e a título de exemplo, trabalhou-se apenas com a Recomendação 150 da OIT (1975).

¹⁶⁷ Em particular com os documentos de opinião, prévios aos eventos decisórios (Congressos, Plenárias, etc); material destinado à formação de multiplicadores e/ou ligados à difusão e implementação das decisões; a produção teórica (textos, estudos) que precederam, sucederam ou foram utilizados nos referidos eventos. Este passo permite ampliar o horizonte de análise superando a restrição da análise documental, que não permite entrever disputas e debates ocorridos durante o processo de produção do documento. Sem dúvida teria sido importante efetuar o resgate da memória e do discurso atual dos sujeitos que vivenciaram os processos, que vão além dos eventos decisórios, pois

Quadro 3 - Critérios de seleção de sujeitos sociais/Instituições

CRITÉRIO	PÓLO	ENTIDADE	Tipo
Responsabilidade político-legal ¹⁶⁸ (Internacional)	Hegemônico	OIT UNESCO	Protagonista
Responsabilidade político-legal ¹⁶⁹ (Nacional)	Hegemônico	MTE MEC	Protagonista
Conflito e negociação ¹⁷⁰	Hegemônico	CNI	Protagonista
	Não Hegemônico	CUT	Protagonista
Entidades Educacionais ¹⁷¹	Hegemônico	SENAI (SESI)	Protagonista

Os documentos produzidos pelos sujeitos coletivos selecionados foram objetos de leitura, seleção, organização e análise, conduzindo à construção do mapa sócio-cognitivo de cada sujeito no campo Qualificação, como será exposto nos itens 5.3, 5.4 e 5.5 deste capítulo. Os sujeitos coletivos classificados como coadjuvantes¹⁷² e mesmo alguns figurantes, cuja lista completa pode ser encontrada no Capítulo 6 foram representados nos mapas do campo Qualificação, sendo descritos, ainda que brevemente no mesmo capítulo.

as decisões vão se construindo no cotidiano, principalmente no caso daqueles sujeitos investidos de alguma forma de autoridade. Mais uma vez, o tempo envolvido e o custo de tal empreitada não permitiram a sua concretização.

¹⁶⁸ Além de OIT e UNESCO, outras instituições multilaterais também atuam no campo Qualificação, com graus diferentes de importância/influência: BIRD, BID, OEA, CEE, Mercosul, PNUD, etc.

¹⁶⁹ Além do MEC e MTE, muitos outros órgãos públicos federais atuam no campo Qualificação, com destaque para MCT, MDA.MS e MDIC.

¹⁷⁰ Confederações Patronais (CNI, CNC, CNA, CNT, CNB e outras) e Centrais Sindicais (CUT, CGT, Força Sindical, SDS, CAT e outras). Foram selecionadas as entidades mais importantes (tamanho, relevância nacional, nível de intervenção) de cada tipo.

¹⁷¹ SENAI/SESI, SENAC/SESC e outras entidades do chamado “Sistema S”; a rede federal e estadual de educação profissional (escolas técnicas e agrotécnicas federais e estaduais); a rede de escolas da CUT, entre outras entidades. Desta lista foi selecionada a maior das entidades do chamado Sistema “S”, o SENAI, por ter realizado, no período analisado, uma elaboração própria, fruto da autonomia relativa que apresentam em relação ao empresariado, no que se refere à educação profissional. Entretanto, as mudanças realizadas no SENAI e no SESI nos últimos 10 anos foram no sentido de vinculá-los umbilicalmente à CNI e à Federações Estaduais da Indústria, diminuindo a autonomia e estabelecendo uma verdadeira correia de transmissão entre o campo Produção e o campo Qualificação. Deste modo o SESI será abordado apenas nas ações integradas (a partir de 2002) e nas ações relativas ao terreno educação do trabalhador.

¹⁷² Duas situações são exemplares. A Força Sindical esteve durante algum tempo classificada como protagonista, pela sua atuação destacada na execução do PLANFOR (maior volume de recursos individualmente), mas a escassa produção própria sobre as ações executadas no período (assumida por dirigentes e técnicos da própria entidade, em entrevista informal relatado pelo autor), legitimadora do pólo hegemônico, a coloca como, coadjuvante. O SENAC mereceria um estudo a parte, pois sua produção própria destoa do *main stream* do período, abrindo espaço para reflexões muito próximas do campo não-hegemônico. Entretanto suas ações e vinculação com a CNC o situam inequivocamente no pólo oposto.

5.3 Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental e Análise Documental

5.3.1 Pesquisa Bibliográfica

Os processos iniciais da investigação proposta, constituídos de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental foram necessários para reconstituir as mutações do campo Qualificação nos últimos anos. Segundo Maranhão (1979) esta opção se revela útil: i) quando os fatos analisados são recentes, e por isso mesmo ainda não refletidos ou analisados pelos sujeitos (coletivos e individuais) que exercem a prática social sob exame; ii) quando as análises envolvem uma abordagem de aspectos subjetivos do processo e iii) para o necessário *distanciamento* do pesquisador do seu objeto¹⁷³.

No caso da presente tese, a pesquisa bibliográfica se fez necessária para, do ponto de vista metodológico, permitir a compreensão do objeto em perspectiva, valorizando o seu desenvolvimento histórico e propiciar uma visão panorâmica, útil para a percepção do conjunto dos processos envolvidos e para mais adequada identificação das especificidades do momento presente. Ao mesmo tempo, como ponto de partida, permitiu identificar e sistematizar a literatura sobre os sujeitos do campo Qualificação¹⁷⁴, além de levantar pistas e indicações sobre documentos, referências teóricas e institucionais a serem consultados, devido a sua aparente importância no processo de construção das ações dos sujeitos no campo.

Foram consultadas¹⁷⁵, enquanto fontes secundárias: estudos históricos pedagógicos e sociológicos sobre a educação profissional e sobre a atuação de sujeitos sociais e instituições; sobre intervenções do empresariado, Estado e movimentos sociais na educação; estudos sociológicos sobre estes sujeitos sociais, analisados sob

¹⁷³ Questão que assume uma importância particular nesta tese, já que o seu autor participou e participa ativamente do campo analisado.

¹⁷⁴ A existência de um número considerável de pesquisas acadêmicas sobre os sujeitos, suas instituições, histórias, conflitos e processos em curso representa uma vantagem relativa, na medida em que implicou em um trabalho metódico de seleção, visando resgatar nestes trabalhos aqueles elementos que interessavam à pesquisa, na medida em que são raros trabalhos que integrem as perspectivas expostas anteriormente. A lista completa da produção consultada consta das Referências Bibliográficas.

¹⁷⁵ A seleção desta bibliografia foi realizada em bibliotecas e em bases de dados públicas e teve como palavras chave: trabalho & educação; qualificação, educação profissional, formação profissional e ensino profissional. Posteriormente também foram feitas pesquisas tendo como palavras chave os sujeitos coletivos e instituições selecionadas. Esta pesquisa encontrou, além dos *loci* tradicionais de programas de pós-graduação em educação e sociologia, importantes trabalhos em lugares insuspeitos, como o Instituto de Geociências da UNICAMP.

uma perspectiva histórica; compilações de documentos e escritos de instituições (e de intelectuais orgânicos aos mesmos) relacionados com trabalho e educação. Posteriormente, após a análise inicial dos dados, permitiu um confronto entre as análises de outros pesquisadores sobre determinados temas de pesquisa com as análises do autor, enriquecendo-as e ampliando suas possibilidades explicativas¹⁷⁶.

5.3.2 Pesquisa Documental

Em relação à pesquisa e análise documental, permite-se aqui uma digressão sobre o papel dos documentos na pesquisa social. Apesar de ser corriqueiramente associada à pesquisa histórica, a pesquisa documental é largamente utilizada como etapa ou mesmo como processo fundamental em todas as áreas da pesquisa social, sendo que os documentos, por vezes, se constituem no próprio objeto a ser pesquisado. Apesar da importância dos documentos para os objetivos das pesquisas e apesar de constatar a onipresença do tópico “pesquisa documental” nos livros de metodologia científica e na maioria dos trabalhos acadêmicos, pouco se aprofunda, com a pesquisa documental sendo citada *en passant*, quase como algo “natural” que qualquer pesquisador deveria saber de antemão. Neste sentido, Platt (1981 *apud* May, 2004) constata que a pesquisa documental:

“não é uma categoria distinta e bem reconhecida, como a pesquisa de survey e a observação participante... Dificilmente pode ser considerada como constituindo um método, uma vez que dizer que se utilizarão documentos é não dizer nada como eles serão utilizados”.

Ao mesmo tempo, percebe-se, entre os pesquisadores, uma pseudo dicotomia entre “pesquisa de documentos” e “pesquisa de campo” como se esta, ao definir o “verdadeiro” pesquisador e supostamente ser mais “complexa” e “difícil”, fosse superior àquela. Porém, uma pesquisa documental é uma “ida a campo”, na medida em que, os documentos não se encontram imediatamente disponíveis (mesmo em tempos de internet) para encontrá-los, é preciso mergulhar – mental e fisicamente - nos espaços dos sujeitos sociais que os produziram. Como em qualquer pesquisa é necessário que tal mergulho seja planejado e o pesquisador munido de um conjunto de ferramentas

¹⁷⁶ A compreensão, ainda que precária, da rede de relações entre os autores acadêmicos contribuiu para a percepção da suas posições no interior do campo, cujo aprofundamento poderá ser uma vertente de investigação posterior.

que lhe permitam selecionar e recolher entre as miríades de documentos aqueles necessários a sua pesquisa.

Mesmo entre os antropólogos, para os quais, o “campo” de pesquisa é algo emblemático, Cunha (2004), concorda com Mary Des Chenes, que “questionou a naturalização das fontes arquivísticas e o lugar destinado às investigações em arquivos dentro da disciplina...” e:

“... a legitimidade conferida aos textos etnográficos, por descreverem e documentarem relações interpessoais supostamente diretas, e a pouca relevância dos documentos oriundos dos arquivos, vistos como espécies de relatos frios, maculados por camadas imprecisas de interpretação.”[...] “O caráter aparentemente artificial e potencialmente destruidor das supostas vozes e consciências nativas conferiria aos arquivos uma posição desprivilegiada entre os lugares nos quais o conhecimento antropológico é possível. Por esse viés, a pesquisa em arquivo aparece como antítese da pesquisa de campo, e sua transformação em uma etnografia é vista com ceticismo. Essa posição se deve, em parte, ao legado funcionalista que postulou a centralidade da primeira como locus da prática antropológica. Mas não só. Afinal, documentos não falam e o diálogo com eles — quando alvo de experimentação — implica técnicas não exatamente similares às utilizadas no campo. No entanto, os antropólogos têm pretendido bem mais do que ouvir e analisar as interpretações produzidas pelos sujeitos e grupos que estudam, mas entender os contextos — social e simbólico — da sua produção. Aqui me parece residir um ponto nevrálgico que possibilita tomarmos os arquivos como um campo etnográfico. Se a possibilidade de as fontes “falarem” é apenas uma metáfora que reforça a ideia de que os historiadores devem “ouvir” e, sobretudo, “dialogar” com os documentos que utilizam em suas pesquisas, a interlocução é possível se as condições de produção dessas ‘vozes’ forem tomadas como objeto de análise — isto é, o fato de os arquivos terem sido constituídos, alimentados e mantidos por pessoas, grupos sociais e instituições.” Cunha (2004).

O não aprofundamento metodológico tem permitido que a pesquisa documental fosse utilizada no desenho de inúmeras pesquisas, independentemente das diretrizes metodológicas e da abordagem do pesquisador. Todavia, pelo seu papel central no presente trabalho, torna-se importante relacioná-la com as diretrizes metodológicas, evitando a armadilha de tratar os documentos do mesmo modo que os resultados de entrevistas ou outras técnicas de coletas de dados que resultem em registros escritos. Para May (2004) os documentos:

“lidos como a sedimentação das práticas sociais, têm o potencial de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e em longo prazo; eles também constituem leituras particulares de eventos sociais. Eles nos falam das aspirações e intenções dos períodos aos quais se referem

e descrevem lugares e relações sociais de uma época na qual podíamos não ter nascido ainda ou simplesmente não estávamos presentes”.

Em outras palavras, na pesquisa documental as dimensões de tempo e espaço se alargam, à medida que o pesquisador não precisa estar necessariamente no momento da produção do documento. Com o advento da *internet*, estas dimensões se ampliaram ainda mais, embora seja preciso muito cuidado quanto à veracidade e credibilidade dos documentos encontrados na *web*.

Por outro lado, como “leituras particulares” da realidade social, é preciso considerar, pelo menos, as seguintes dimensões:

- Linguística – elementos como a utilização de palavras e expressões variantes da linguagem materna, tais como dialetos, regionalismos, jargões e gírias; palavras estrangeiras de uso geral ou particular; documentos na língua materna oriundos de tradução; documentos produzidos em língua estrangeira (original ou tradução de uma terceira língua) que implica necessidade de tradução dos documentos, etc.
- Contextual - o contexto da produção dos documentos contribui para a explicação do uso de determinado formato ou meio e a ausência/presença de determinadas questões ou termos¹⁷⁷;
- Estratégias /Fins - relacionada às intenções e fins do sujeito-produtor na produção do documento, incluindo aqui o processo de evidenciar/omitir termos e questões, gerando um discurso “identificável” pelos outros sujeitos.

Entretanto, se as práticas estão “sedimentadas” é preciso revolvê-las com cuidado, no sentido de que o processo de interpretação não seja uma mera transcrição do pensamento do produtor do documento, tomado como “verdade” ou uma projeção dos desejos e das convicções do pesquisador. Como exemplo pode-se citar os estudos baseados em atas de reuniões, cuja escrita, como se sabe, é negociada entre as participantes e apresenta na maioria das vezes uma forte impessoalidade, sob o controle de quem elabora a ata. Um pesquisador pode inferir as posições e comportamento de determinado sujeito a partir do conjunto de suas intervenções nas

reuniões, transcritas nas atas. Entretanto, não pode afirmar, peremptoriamente, que as ações do sujeito se limitam ao exposto nas suas intervenções. Uma chave de interpretação mais ampla poderia ser obtida por análise de outros documentos produzidos pelo próprio sujeito ou de documentos de outros sujeitos sobre as suas intervenções. Idealmente o processo poderia ser otimizado por meio da obtenção de notícias sobre os fatos, que ajudem a confrontar discurso e ação e, melhor, entrevistas com os sujeitos envolvidos, de modo a esclarecer (com todo o risco de racionalização pós-acontecimentos), os acontecimentos em tela. Obviamente, nem sempre isto é possível e aspectos práticos da análise documental serão aprofundados, com o objetivo de minimizar os riscos citados, no item 5.3.4 deste capítulo.

5.3.3 Construção do *Corpus* de Documentos

No presente trabalho, voltado para sujeitos-produtores coletivos, a pesquisa documental ocorreu em dois momentos distintos: o momento da *aquisição*, marcado pela coleta de documentos e leitura preliminar dos mesmos e o momento *crítico-organizativo*, marcado pela seleção e organização dos documentos em conjuntos a partir da leitura seletiva dos mesmos. O produto final, sete conjuntos de textos “sujeito-e-períodos” e um conjunto de textos “outros sujeitos e períodos”, formam o *corpus* de documentos da pesquisa, sendo que os conjuntos “sujeito e períodos” foram analisados em profundidade por meio das técnicas descritas nos itens 5.4 e 5.5, deste capítulo.

Na etapa inicial da pesquisa documental – etapa de aquisição - a atenção voltou-se ao encontro de evidências em documentos obtidos de fontes primárias¹⁷⁷, ou seja, de documentos oficiais, de caráter público, elaborados e/ou assumidos pelos sujeitos sociais e instituições¹⁷⁹, representativos do seu “pensamento”, que permitissem: i) detectar a existência de sujeitos sociais, avaliando, ainda que preliminarmente, sua importância na conformação do campo; ii) detectar conceitos, práticas, estratégias e ações explícitas envolvendo qualificação; iii) verificar se tais elementos explícitos se

¹⁷⁷ Como exemplo, pode-se citar as expressões utilizadas por Gramsci para se referir ao marxismo em seus escritos na prisão; a censura e a autocensura dos meios de comunicação durante a ditadura militar no Brasil e no chamado período do maccarthismo nos Estados Unidos.

¹⁷⁸ Diversos documentos oficiais foram obtidos em *sítios* das instituições na Internet.

¹⁷⁹ Aqui se incluem as produções textuais encomendadas e financiadas pelos sujeitos e instituições, mas excluem-se aqueles produtos de autoria divulgados em seus veículos oficiais.

tornaram recorrentes, e, neste sentido, se chegaram a se constituir em norma ou consenso e iv) detectar a existência de relações entre sujeitos e instituições, vinculadas à qualificação.

Para facilitar o trabalho de seleção e organização dos documentos, recorreu-se às técnicas da Arquivologia, nas quais:

“O documento enquadra-se em espécies, gêneros, categorias que os distinguem uns dos outros. Estas são classificações que, embora do campo da diplomática e da tipologia documental, passam à órbita dos estudos de gestão e de avaliação arquivísticas, quando se trate, por exemplo, de analisar fatores como os ligados à identificação do tipo documental dos documentos, tipo documental hoje concebido como a união da espécie-veículo com a atividade administrativa nela expressa.” (Bellotto, 2002)

Registraram-se em ficha própria os dados dos documentos, sua tipologia¹⁸⁰, descrição sumária, autores e referências relevantes com estratégias/ações e com outros documentos..

Em etapa posterior - etapa crítico-organizativa - procedeu-se à classificação crítica (Cardoso, 1992) dos documentos, estes selecionados por sujeito social ou instituição e importância (volume de citações e/ou desdobramentos posteriores), construindo *conjuntos documentais organizados por sujeito e data*¹⁸¹.

Tomando como ponto de partida os dados dos conjuntos de documentos, procurou-se perceber e/ou confirmar o processo de construção dos elementos simbólicos, estratégias e relações detectadas nas leituras preliminares da análise documental, *“para captar a natureza processual e socialmente construída das organizações”* (Bastos, 1999). Esta reconstrução foi possível, por meio i) do cotejo com outros documentos, antecedentes ou sucessores do documento “principal”; ii) da comparação com a descrição e valoração atribuída pelo sujeito-fonte (caso estivessem disponíveis) e iii) da comparação com os elementos simbólicos de aliados e adversários no campo. Isto permitiu revelar relações não explicitadas nos documentos.

O uso combinado das técnicas ajudou a esboçar um quadro referencial preliminar, onde se buscou: i) compreender, dentre a multiplicidade de relações que se estabelecem e, quais as que embasam a constituição do campo qualificação; ii) verificar

¹⁸⁰ Por exemplo resoluções; relatórios de atividades; livretos institucionais, discursos de dirigentes, atas de reunião de fóruns; projetos e pesquisas; textos para debate ou subsídio.

¹⁸¹ Estes conjuntos foram organizados, após a adoção da periodização, por período, segundo a prescrição de normas da Arquivologia (Bellotto, 2005).

a existência de defesas, omissões; “jogos”, que revelem conflitos e negociações *inter* e *intra* classe, em relação à qualificação profissional; iii) verificar a existência de projetos e estratégias ligados à autonomia e à luta contra-hegemônica. Estes elementos foram aprofundados posteriormente, com modificações significativas, exclusões e inclusões, quando da construção dos mapas sócio-cognitivos.

Foram excluídos documentos com suspeita de autenticidade ou por falta de representatividade (MAY, 2004). A lista completa dos conjuntos de documentos (e os respectivos documentos que os compõem) encontra-se no Apêndice A. A organização destes conjuntos (cujas lacunas de documentos considerados relevantes foram preenchidas sempre que possível) contribuiu para confirmar a periodização adotada, bem como se constituiu em um passo fundamental para a etapa da análise por meio dos mapas sócio-cognitivos.

5.3.4 Análise Documental: procedimentos

Após a seleção dos sujeitos coletivos e períodos relevantes para a compreensão do campo Qualificação, e após a coleta, seleção e organização dos documentos em conjuntos; ou seja, após a constituição do *corpus* de textos da pesquisa, procedeu-se a análise dos documentos. No estudo das técnicas mais adequadas para a análise documental, verificaram-se também as possibilidades e limites deste tipo de análise, sempre na perspectiva dos objetivos da pesquisa.

O ponto de partida foi o entendimento de que a análise documental é um termo que se aplica a diferentes modalidades de procedimentos, tendo em comum uma série de operações passíveis de ser descritas. Quanto à reprodutibilidade da análise, o espectro varia daqueles que advogam a “leitura singular” (única e irrepetível, pois se situa na esfera da intersubjetividade do pesquisador e do documento, produto de um ou mais sujeitos) a aqueles que tentam normatizar as leituras, quantificando-as ao máximo, inclusive, com auxílio de computador. Quanto ao contexto, variam também da “indiferença ao contexto” (onde os documentos são um fim em si) para a deliberada intenção de descobrir as circunstâncias sociais e econômicas que produziram os documentos.

O método histórico é o mais conhecido por demandar estudos dos documentos, visando investigar a realidade social e seu desenvolvimento no tempo, não apenas cronológico, mas, também, social e cultural. Parafraseando a afirmação de Burke (2002) de que a História tem muito a ensinar à Sociologia (e vice-versa), pode-se afirmar que o método histórico aplicado à análise documental tem muito a ensinar a pesquisadores de outras ciências humanas.

Cardoso e Vainfas (1997) afirmam que a atitude hermenêutica, ou seja, a preocupação em compreender as motivações do autor (numa crítica de interpretação), embora na moda atualmente, está presente há muito tempo entre os historiadores. Ao mesmo tempo, estes autores são incisivos em afirmar que, para a pesquisa histórica *“um documento é sempre portador de um discurso que, assim considerado, não pode ser visto como transparente”*, afirmam também que existe história fora do discurso e é preciso *“relacionar texto e contexto: buscar nexos entre as ideias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações extra textuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos”*. Os autores alertam ainda, referindo-se a métodos de análise documental que utilizem abordagens linguístico-semânticas (dentre elas, a análise do discurso e a análise de conteúdo), para a necessária adoção de uma *“certa flexibilidade no uso do método escolhido, de modo a não cair prisioneiro de procedimentos que prejudiquem as interpretações históricas de fundo e a verificação das hipóteses de trabalho”*.

Seguindo as recomendações de Cardoso e Vainfas (op.cit.) em relação ao cuidado da compatibilidade do método com a formação do pesquisador (de modo a não fragilizar a pesquisa), ou seja, a necessidade do pesquisador estar familiarizado com as premissas teóricas que embasam um determinado método, para não subsumir sua própria perspectiva teórica, descartou-se a análise de discurso, embora se reconheça que poderia ser um caminho alternativo para a pesquisa¹⁸².

Dentre as diversas possibilidades disponíveis (que, entre outras, incluía a análise argumentativa e a análise retórica), escolheu-se a análise de conteúdo. Bauer (2000) afirma que a *internet*, por tornar disponível uma quantidade infindável de dados sobre

¹⁸² Pelo fato do autor não se sentir inteiramente seguro quanto a sua compreensão dos fundamentos da semiótica e da suspeita de sua inadequação quando aplicados ao objeto da pesquisa.

forma de textos, reacendeu o interesse dos pesquisadores sociais pela análise de conteúdo, iniciando um novo ciclo de “moda”, após um período de esquecimento. O autor ressalta a ênfase mais qualitativa deste novo ciclo, que estaria tornando a análise de conteúdo uma “*ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa de materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão entre virtudes e métodos*” (Bauer, 2000). O mesmo autor aponta, ainda, as limitações da análise de conteúdo, afirmando categoricamente que “*ela não pode nem avaliar a beleza, nem explorar as sutilezas de um texto em particular*”. (*Idem, ibidem*). Dentre as possíveis definições da análise de conteúdo, duas parecem mais adequadas à presente pesquisa:

“*Toda técnica para fazer **inferências** através da identificação **objetiva e sistemática** de características específicas de mensagens*” (HOLSTI, 1969 *apud* BAUER, *op.cit*).

Uma metodologia de pesquisa que utiliza um **conjunto de procedimentos** para produzir inferências válidas de um texto. Essas inferências são sobre os emissores, a própria mensagem, ou a audiência da mensagem (Weber, 1985 *apud* Bauer, *op.cit*).

A análise de conteúdo pode ser focalizada na mensagem, no emissor ou na audiência. Cada abordagem impõe procedimentos diferenciados e modifica o caráter de seus resultados. Também apresenta duas dimensões principais: *sintática* (que envolve o vocabulário, a frequência de palavras, a ordenação das palavras no texto, a gramática, o estilo, etc.) e *semântica* (que envolve a relação entre os sentidos denotativos e conotativos em unidades de texto maiores que palavras, a co-ocorrência de palavras, temas, avaliações, etc.).

As principais estratégias da análise de conteúdo, segundo Krippendorf (1980 *apud* Bauer, *op.cit*) são: *corpus de textos aberto* (onde textos são periodicamente acrescentados ao *corpus* original); *comparativas* (entre *corpus* de textos distintos); *índices* (sinais relacionados com conteúdos específicos que ajudam a detectar evidências ou mudanças nas evidências) e “*mapas do conhecimento*” (redes de conceitos e/ou evidências expressas no *corpus* de textos).

Quanto aos delineamentos de pesquisa, a análise de conteúdo pode ser um estudo meramente descritivo (frequência de palavras codificadas no texto); análises normativas que comparam padrões em textos diferentes; análises trans-seccionais (textos de diferentes contextos); análises longitudinais (textos do mesmo contexto em tempos diferentes); indicadores culturais (muitos contextos em muitos períodos de tempo) e análises combinando modalidades anteriores, em paralelo, com análises longitudinais, simultaneamente comparadas a outros dados também longitudinais (cf. BAUER, op.cit).

Bardin (1977) aponta três etapas para a análise de conteúdo: pré-análise, descrição e interpretação inferencial. Detalhando a etapa de descrição¹⁸³, Macedo (2000), a subdivide em: i) escolha e definição das unidades analíticas (tipos de unidades definição e critérios de escolha) e ii) processo de categorização (definição das noções subsunçoras, qualidades básicas destas noções).

Na primeira sub-etapa, o procedimento consiste em selecionar e definir com clareza o que será procurado no texto. Estas unidades são divididas em *unidades de registro* e *unidades de contexto*, sendo os primeiros elementos do texto que permitem a categorização e contagem frequencial, tais como palavras, expressões, frases e temas. As unidades de registro podem ser definidas por temas eixo, denominados *o objeto ou referente*; por *personagens* (sujeitos individuais ou coletivos, seres vivos, etc.); por *acontecimentos* (fatos que envolvem o personagem e o objeto) e por *documentos* (referências a outros textos ou bibliografia). Já as unidades de contexto são unidades de compreensão, maiores que as unidades de registro, que permitem codificá-las, no sentido da percepção do significado, tais como frases, tópicos, parágrafos ou mesmo seções e capítulos inteiros (cf. BARDIN, 1977).

O processo de categorização é entendido como uma operação de classificação, ou de síntese, uma vez que o ponto de partida são os elementos do texto que foram diferenciados em unidades de registro e reagrupados segundo o tipo ou gênero, a partir de regras pré-definidas. O critério da categorização pode ser semântico (temas), sintático (categoria gramatical como verbos e adjetivos), léxico (vocabulário) ou

¹⁸³ A pré-análise foi realizada durante a pesquisa documental e está descrita no item C.3, deste capítulo. A interpretação inferencial será detalhada no Capítulo 6 da presente tese.

expressivo (por figura de linguagem). As categorias podem ser definidas por temas, noções e categorias que se referenciam obrigatoriamente no marco teórico da pesquisa, enquanto que as unidades de registro são construídas no próprio processo de pesquisa, como a construção do quadro de palavras-chave, geralmente iniciada na pré-análise (cf. Bardin, op.cit.).

As “boas” categorias devem, segundo Bardin (op.cit.) apresentar as seguintes qualidades: exclusão mútua (um elemento não pode pertencer a duas categorias); homogeneidade (um só tipo de critério presidindo a organização em categorias); pertinência (ao mesmo tempo adequada ao material sob análise e ao marco teórico da pesquisa); objetividade e fidelidade (utilização do mesmo conjunto categorial e mesmas regras de análise em todos os textos dos *corpora* analisado) e produtividade (capacidade das categorias de contribuir para as inferências ou achados da pesquisa e na formulação de novas hipóteses).

Na presente pesquisa, a análise de conteúdo focou-se simultaneamente no símbolo (a própria mensagem), na fonte (o emissor) e no público (a audiência), como forma de captar elementos objetivos capazes de provocar inferências sobre o seu papel no campo Qualificação. A dimensão sintática da análise de conteúdo resumiu-se à verificação do uso do vocabulário (que contribui expressivamente, para a verificação das trocas simbólicas), enquanto que a dimensão semântica trabalhou com unidades de texto que variavam de uma frase a um parágrafo, enfatizando: definições, justificativas, tópicos de avaliação/diagnóstico (análise do passado e do presente), tópicos de programa de ação (projeção do futuro) e referências a outros sujeitos individuais e coletivos e a textos (próprios ou bibliografia).

Dentre as principais estratégias de análise de conteúdo, adotou-se neste trabalho aquela que permite a reconstrução de “mapas de conhecimento”, corporificados nos textos, na medida em que:

“As pessoas usam a linguagem para representar o mundo como conhecimento e autoconhecimento. Para reconstruir este conhecimento a AC [análise de conteúdo] pode necessitar ir além da classificação de unidades de texto, e orientar-se na direção da construção de redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações.” (Bauer, op.cit.).

O delineamento combinou análise trans-seccional com análise longitudinal (textos do diferentes contextos em tempos diferentes). Os textos organizados em conjuntos de documentos (listados no Apêndice A), anteriormente produzidos pelos sujeitos coletivos, foram completamente analisados; ou seja, não houve amostragem textual. Uma amostra destes documentos e as fichas produzidas na análise estão inseridas no Apêndice B.

Em resumo, adaptou-se a análise de conteúdo clássica (cf. Bardin, 1977; Bauer, 2000; cf. Macedo, 2000), tendo, na etapa de escolha e definição das unidades analíticas, sido escolhidas como unidades de registro extralinguístico o “tema” e o “objeto” (referente) e, secundariamente, referências a textos e autores; de diferentes sujeitos coletivos e em diversos períodos de tempo, a partir de *corpus* de textos (conjuntos de documentos) já produzidos pelos sujeitos. Durante o processo, foi construído um quadro de termos-chave. Entretanto, não se utilizaram técnicas quantitativas; ao invés, por meio de leitura reflexiva e interpretativa dos documentos, procuraram-se evidências dos termos-chave devidamente contextualizados. O quadro de termos-chave encontra-se no Apêndice C

Na etapa de categorização, foram utilizadas as propriedades gerais do campo Qualificação (descritas no item 5.5. deste capítulo), sendo selecionados rótulos vinculados às unidades de registro e de contexto, que permitisse agrupá-los em temas definidos, pensadas como rede de significados, sendo que tais categorias e unidades de registro/contexto foram dispostas graficamente, formando um mapa sócio-cognitivo, cujo desenho foi executado por um programa informático específico (ver detalhes no itens 5.5 deste capítulo).

5.4 Mapas e mapas sócio-cognitivos

5.4.1. Mapas, Cartografia e Topologia

Como se afirmou anteriormente, a análise documental, embora extremamente útil para elucidar aspectos do pensamento dos sujeitos, pode se revelar falha se não:

- captar a dinâmica dos processos de elaboração e difusão dos discursos;
- se vincular a um método que transforme, preservando o conteúdo, os conjuntos de documentos em unidades de análise;

- for além da hermenêutica dos documentos, propondo esquemas de interpretação flexíveis, que, ao lado da interpretação do pesquisador, possibilitem aos leitores elaborar suas próprias interpretações, de acordo com os seus interesses específicos.

A busca de um método adequado encontrou uma importante pista na afirmação de Bourdieu de que:

“Em um primeiro tempo, a sociologia ser apresenta como uma topologia social. Assim, pode-se representar o mundo social sob a forma de um espaço (com várias dimensões) construído sobre a base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que agem no universo social considerado. (...) Os agentes e os grupos de agentes são assim definidos por suas posições relativas neste espaço. Cada um deles está situado numa posição ou numa classe precisa de posições vizinhas (isto é numa região determinada do espaço) e não se pode ocupar realmente, mesmo que seja possível fazê-lo em pensamento, duas regiões opostas do espaço. (...) Pode-se descrever o espaço social como um espaço multidimensional de posições tal que toda posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas, cujos valores correspondem aos valores de diferentes variáveis pertinentes. Assim, os agentes se distribuem nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda, segundo a composição do seu capital – isto é, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas possessões” (BOURDIEU, 1984 apud BONNEWITZ, 2003).

Esta afirmação levou à opção pela representação gráfica, *por meio da construção de mapas*, como forma de refinar a análise documental, captando os processos de mutação para cada sujeito no tempo. Outra razão da escolha foi a convicção sobre o enorme potencial socializador dos mapas¹⁸⁴.

A citação de Bourdieu autoriza também a, pelo menos, tentar utilizar a Cartografia e a Topologia como bases teórico-práticas para a construção de representações gráficas do campo, que são denominadas, neste trabalho de “mapas do campo”.

¹⁸⁴ Esta escolha não foi casual. Além das pistas de Bourdieu, pode ser citado como razão da escolha o contato com o pensamento geográfico de Milton Santos, associado à prática da utilização de técnicas não convencionais (com ênfase nas abordagens visuais) na educação de jovens e adultos (EJA). Note-se que a dissertação de mestrado, defendida em 1999 já apresentava esboços visuais de mapas de campo. No que se refere ao processo de elaboração da presente tese, já durante a elaboração do projeto de tese, visando o exame de qualificação, foram elaborados mapas provisórios, na tentativa de ilustrar os processos dinâmicos que ocorrem no campo Qualificação. Agradeço ao profícuo debate sobre imagem e Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a educadora Francisca Elenir Alves, que contribuiu muito para a consolidação da perspectiva teórica neste âmbito.

“Mapa”, em um sentido estrito, é uma representação bidimensional (superfície plana) de um espaço tridimensional, em escala menor, de um terreno, país, território, etc. (BUARQUE DE HOLLANDA FERREIRA, 1999). Apesar de os mapas estarem quase sempre associados à Geografia, “mapa” também pode designar um quadro sinóptico; gráfico, quadro. O termo é difundido no meio popular¹⁸⁵ e no meio acadêmico, onde ultrapassou as barreiras das geociências, sendo utilizado em quase todos os campos do conhecimento¹⁸⁶ como sinônimo de estudo descritivo ou de revisão bibliográfica; lista descritiva; relação ordenada e catálogo.

Do ponto de vista cartográfico, deve se ter em conta que o processo de apreensão e elaboração de estruturas abstratas tem sido constante nas sociedades humanas. Os mapas também são formas de saber socialmente construído, ao mesmo tempo em que são uma forma de linguagem e de classificação, se constituindo em produtos simbólicos, prenes de significados e de poder. Pois

“Não há nada de inerte e passivo em seus registros. (...) O mapa nunca deverá resultar como uma ilustração de texto (...), mas, ao contrário, deverá ser um meio capaz de revelar o conteúdo da informação, proporcionando desta forma, a compreensão, a qual norteará os discursos científicos, permitindo ao leitor uma reflexão crítica sobre o assunto” (MARTINELLI, 2003).

A representação gráfica propiciada pelos mapas é monossêmica, não permitindo ambiguidade. Pode transcrever três relações fundamentais entre os elementos que compõem a representação: diversidade (\neq), de ordem (O) e de proporcionalidade (Q). Nas representações podem ser utilizadas variáveis visuais e respectivas propriedades perceptivas, indo além das coordenadas cartesianas (X, Y) como forma de representar o elemento no espaço. As variações visuais podem ser tamanho, valor, granulação, cor, orientação e forma. Martinelli (op.cit.) afirma que: *“Essas seis variáveis visuais mais as duas dimensões do plano, num total de oito, têm propriedades perceptivas que toda transcrição gráfica deve levar em conta para traduzir adequadamente as três relações fundamentais (...)”*.

¹⁸⁵ Por exemplo, as expressões: “mapa da mina”, “não estar no mapa”, “riscar do mapa” e “sumir do mapa”.

¹⁸⁶ Um simples mapeamento (sem trocadilho!) da base de dados de artigos científicos Scielo (www.scielo.org.br) localizou cerca de 18 artigos que utilizam diversos tipos de mapas como ferramenta metodológica em áreas tão diversas como Administração, Educação, Sociologia, Psicologia, Informática, Odontologia e saúde pública. Alguns destes artigos relataram o uso de *software* na elaboração de mapas, outros utilizaram recursos usuais e dois deles não utilizaram nenhum recurso de expressão gráfica para apresentar os mapas obtidos.

Entretanto, para contribuir na construção dos mapas de campo bourdieusiano é necessário mais que técnicas de produção de modelos icônicos, pois o objetivo de sua utilização é primordialmente para contribuir com a construção de conhecimento crítico a respeito do campo, ou seja, para desvelá-lo. Tornam-se fundamentais as concepções oriundas de uma cartografia crítica, que, ao estudar a representação e a distribuição espacial dos fenômenos naturais e sociais, suas relações e transformações ao longo do tempo, não prescindem das ciências que se dedicam ao conhecimento dos fenômenos (cf. SALICHTCHEV, 1973 apud MARTINELLI, 2003).

A fundamentação teórica de uma cartografia crítica pode ser encontrada no pensamento de Milton Santos (1978, 1982, 1985, 1994, 1996), particularmente quando este se refere ao caráter dinâmico da representação geográfica. Segundo Câmara, Monteiro e de Medeiros (2005), é preciso considerar que o próprio Milton Santos apresenta diferentes concepções do espaço geográfico, ao longo de sua carreira. Para o objetivo deste trabalho, adotamos os conceitos complementares:

a) *“o espaço é um sistema de fixos e fluxos”* (SANTOS, 1978). Esta perspectiva enlaça *tempos* (sucessão e simultaneidade) e *a relação entre fixos* (os sujeitos e os objetos) e *os fluxos* (materiais e não materiais)

b) *“o espaço é um sistema de objetos e um sistema de ações”* (SANTOS, 1996).

Pois,

“Esta caracterização objetiva contrapor os elementos de composição do espaço (os objetos geográficos) aos condicionantes de modificação deste espaço (as ações humanas e dos processos físicos ao longo do tempo). Numa formulação sintética, Santos enfatiza a necessidade de libertar-nos de visões estáticas do espaço (tais como nos vem condicionando séculos de mapas), ao incluir a componente de processos variantes no tempo como parte essencial do espaço. Ele procura diferenciar o conceito de espaço do de paisagem, afirmando que ‘a paisagem é o conjunto de formas que num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homens e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima’. Em resumo, o conceito de Milton Santos de ‘espaço como sistemas de objetos e sistemas de ações’ caracteriza um mundo em permanente transformação, com interações complexas entre seus componentes. (...) Não obstante, a riqueza inerente a este conceito está em deslocar a ênfase da análise do espaço, da representação cartográfica para a dimensão da representação do conhecimento geográfico. Afinal, como diz o próprio Milton Santos, ‘geometrias não são geografias’”. (Câmara, Monteiro e de Medeiros, 2005).

Uma cartografia crítica, deste modo, pergunta-se sempre: para quem e para o que serve o mapa? Qual o grau de precisão e da confiabilidade de seus dados? Qual o grau de participação dos sujeitos que possuam algum vínculo com o espaço social representado no mapa na sua elaboração/interpretação? O que o mapa revela, não revela ou oculta? Quais as possibilidades de sua interpretação? Afinal, porque o mapa foi elaborado e quais os elementos éticos envolvidos na sua elaboração?

Para o presente trabalho, este pensamento é muito útil porque fundamenta a *necessidade e a possibilidade de representações não cartográficas do espaço, com ênfase no estabelecimento de relações entre os diferentes sujeitos sociais; ou seja, a dinâmica dos fluxos simbólicos entre sujeitos no espaço e no tempo.*

Já do ponto de vista topológico, pode-se perceber a visão totalizante e contemporânea das inferências de Bourdieu. Nos dicionários, topologia é sinônimo de topografia; ou seja, a “*arte de representar no papel a configuração dum porção do terreno com todos os acidentes e objetos que se achem à sua superfície*” (BUARQUE DE HOLLANDA FERREIRA, 1999). Entretanto, a acepção de Bourdieu remete a uma definição de Topologia que a descreve como um ramo da Matemática, uma Geometria moderna, cujas preocupações são mais qualitativas que quantitativas, e cujo desenvolvimento ampliou o estudo dos espaços para limites bastante largos, para além do senso comum¹⁸⁷. Entre suas inúmeras aplicações práticas estão a topologia das redes (utilizada na concepção das redes internet) e a topologia aplicada ao geoprocessamento (utilizada na elaboração de mapas utilizando dados digitalizados e/ou de sensoriamento remoto). Sua potencialidade na elaboração de mapas, entretanto, ultrapassa o limite dos mapas geográficos, domínio da Cartografia, possibilitando a elaboração de mapas dinâmicos não cartográficos.

Uma noção básica é a de grafo, diagrama composto de pontos, alguns dos quais são ligados entre si por linhas, representando graficamente conjuntos de elementos inter-relacionados. Os pontos (nós) representam os elementos individuais; as linhas, ditas arestas ou arcos representam a relação entre pares de elementos e os poliedros (figuras geométricas) representam superfícies delimitadas por nós e arcos.

¹⁸⁷ Para definições alternativas e mais aprofundadas de Topologia ver o Topology Atlas (disponível no endereço <http://at.yorku.ca/topology/>), seção “What is topology?”.

As principais propriedades dos grafos são: i) a conectividade (que define as conexões entre nós e arcos); ii) a definição de áreas (que define os perímetros dos diversos terrenos) e iii) a contiguidade (que define o compartilhamento de arestas).

Esta estrutura de representação de dados sob a forma de *grafos* é fartamente utilizada na informática, em programas gráficos e programas voltados para a elaboração de mapas. Isto se confirma pela existência de um número significativo de softwares voltados para a produção de gráficos específicos¹⁸⁸, demonstrativos de relacionamentos entre elementos que adotam a Topologia e a Teoria dos Grafos¹⁸⁹ como base conceitual e matemática para a construção de seus algoritmos.

Dentre os programas informáticos disponíveis, foi utilizado para o desenho dos mapas de campo o **Axon 2006 lite**¹⁹⁰, disponível para ser baixado no endereço <http://web.singnet.com.sg/~axon2000/index.htm>. Os motivos da escolha deste software foram a adequação, a flexibilidade de seu uso, bem como a relação custo/benefício (a versão lite, embora com alguns limites, é gratuita para utilização não comercial).

Em resumo, optou-se pela elaboração de “*mapas do campo*”, de caráter *analítico dinâmico, não geográfico, que representam as posições e relações dos sujeitos no campo*, utilizando as técnicas da Cartografia temática e da Topologia aplicada a mapas, auxiliada por computador (programa **Axon2006 lite**). Os elementos e passos para construção serão detalhados no item *F.2 Construção dos mapas do campo Qualificação*.

5.4.2. Mapas Sócio-cognitivos e outros mapas

A elaboração de “*mapas do campo*”, na perspectiva assinalada, significou a solução encontrada quanto à *representação gráfica dos resultados da pesquisa*. Entretanto, permanece um problema considerável: como sistematizar os dados de forma que permitam construir os elementos dinâmicos dos mapas de campo (*linhas de*

¹⁸⁸ Para uma lista destes softwares e respectivas páginas na internet verificar a Wikipédia, verbete Teoria dos Grafos, disponível no endereço http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal.

¹⁸⁹ Ramo da análise matemática que estuda quantitativamente os elementos do espaço estudados qualitativamente pela Topologia.

¹⁹⁰ Também foi testado o *aiSEE*, disponível para ser baixado no endereço http://www.absint.com/aisee/index_pt.htm. Embora o *aiSEE* seja gratuito para utilização não comercial, sua utilização é menos intuitiva e possui menos recursos gráficos que o Axon2006.

força e tensores)? Em outras palavras, como, a partir dos sujeitos da pesquisa, sintetizar, *em movimento*, suas ações e discursos em estratégias e trocas simbólicas?

Como dito anteriormente, a montagem dos *conjuntos de documentos* minimizou a possibilidade de uma visão estática, centrada em um discurso momentâneo, permitindo que se rastreasse a gênese e a evolução dos discursos e ações, tanto quanto possível.

Para atender aos objetivos da pesquisa, a solução deveria, simultaneamente:

- a) apresentar/representar sínteses dos conjuntos de documentos, facilitando o manuseio e a análise posterior;
- b) apresentar flexibilidade de uso para os diversos sujeitos e para os períodos temporais considerados;
- c) contribuir decisivamente para a construção dos elementos do mapa de campo, garantindo, desde elaboração das sínteses dos conjuntos de documentos, uma perspectiva dinâmica (fluxos) e visual (gráfica).

Depois de uma extensa pesquisa bibliográfica e diversas experiências práticas na construção de diversos tipos de esquemas de sistematização de documentos (manualmente ou com o apoio de programas informatizados), optou-se pela construção de *mapas sócio-cognitivos*¹⁹¹ para cada sujeito e para cada período, conforme descrito no item 5..

Diante da profusão de “*mapas que trabalham com ideias*” (e da confusão advinda do fato de que muitos autores os tomarem como sinônimos) torna-se necessário esclarecer do que se fala quando dizemos *mapas semânticos, mapas mentais, mapas conceituais e mapas cognitivos*¹⁹². Esta distinção parece absolutamente necessária. Nas investigações, os “*mapas que trabalham com ideias*” vêm sendo tratados apenas

¹⁹¹ Também neste caso, a escolha não foi casual. Desde 2000 o autor trabalha com mapas conceituais e redes cognitivas na elaboração de currículos integrados de educação geral e profissional, em uma perspectiva transdisciplinar (currículos em “rede” ou “teia”). Também foram muito importantes, durante o processo de obtenção dos créditos do Doutorado, o debate e a aprendizagem sobre mapas cognitivos ocorridos nas aulas da disciplina “Indivíduos e Organizações”, do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFBA, ministrada pelo Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos.

¹⁹² Enquadram nestes tipos mais gerais, mapas sob outras denominações: alguns tipos de quadros sinópticos, os diagramas: de *clusters*, espinha de peixe, de fluxo, organogramas; as redes conceituais e semânticas; os mapas epistemológicos; os mapas estratégicos; os mapas cognitivos difusos; os epítomes e os esquemas,. Entretanto, no âmbito deste trabalho não se enquadram outros tipos de sistematização do conhecimento, exclusivamente semânticos, denominados também por vezes “mapas”, como, entre outros, os *topic maps* e os *thesaurus*.

como técnica ou ferramenta, com pouco cuidado em estabelecer as conexões entre o seu *background* teórico-conceitual e o *corpus* teórico da pesquisa, fato observado, inclusive, em dissertações e teses acadêmicas. Outra questão se refere à utilização destes tipos de mapas como técnica ou ferramenta de intervenção (cf. Bastos, 2002), sobretudo, em contextos organizacionais e educacionais, pois diferentes tipos de mapas são utilizados no mesmo âmbito de aplicação, muitas vezes, competindo entre si¹⁹³, o que contribui para aumentar a confusão.

Podemos, sinteticamente, afirmar que todos estes tipos de mapas constituem-se em *poderosas ferramentas de organização e representação do conhecimento e da informação*. Embora cada uma destas ferramentas apresente propriedades fundamentais, objetivos específicos e tenham origem em diversos campos de conhecimento, a matriz teórica comum é derivada das *ciências cognitivas*; ou seja, do campo interdisciplinar que envolve, entre outros campos científicos, a Psicologia (especialmente por meio da Psicologia Cognitiva), a Linguística, a Antropologia, a Sociologia, as Neurociências (Neurologia, Neurofisiologia), a Informática (inteligência artificial, redes neuronais, etc.) e a Filosofia, especialmente a Filosofia da Mente, (GARDNER, 1995). Seu escopo de atuação inclui os estudos sobre: percepção; memória, linguagem, semântica, símbolos, pensamento, raciocínio, processamento da informação, aprendizagem, resolução de problemas, *representação do conhecimento, categorização e classificação*, sendo que estes três últimos tópicos apresentam relação significativa com as discussões sobre mapas, assumida no presente trabalho.

Sem dúvida os resultados obtidos pelas ciências cognitivas, até o momento, têm feito jus à afirmação de Gardner (op.cit.) de que uma das atitudes fundamentais do cientista cognitivo é tentar solucionar os problemas epistemológicos humanos com apoio empírico. Entretanto, é necessário lembrar que, apesar do sucesso relativo destas ciências, existe um forte questionamento teórico, epistemológico, metodológico e mesmo da interpretação dos resultados práticos, por parte de diversas correntes psicológicas sócio-interacionistas e sócio-contrutivistas (em particular, pela psicologia

¹⁹³ Na contramão, por incrível que pareça, estão as empresas fabricantes de programas informatizados específicos para mapas, que, por motivos óbvios, precisam distinguir seus produtos dos concorrentes. Neste afã, procuram pareceres de especialistas, alguns dos quais produziram bons e fundamentados textos sobre os tipos de mapas,

social de base sócio-histórica) e por alguns filósofos da mente, como John Searle. No que se refere ao presente trabalho, são importantes as críticas ao tratamento dado pelas ciências cognitivas às *representações mentais* (a partir das perspectivas diferenciadas da Biologia, Neurologia, Antropologia ou Sociologia) e por colocar, em plano inferior, fatores afetivos (as emoções), *as dimensões sociais, históricas, culturais e o contexto do comportamento do indivíduo e do grupo*, questões que serão abordadas posteriormente.

Nas ciências cognitivas, o termo “mapa” desconecta-se de seus elementos geográficos, adquirindo um papel analógico ou metafórico, que é utilizado como apoio a uma construção hipotética. Tal construção surge para explicar alguns fatos de observação e é centrada na ideia de que a captação perceptual de um entorno ambiental não só transcende à percepção de objetos isolados, como é passível de tradução simbólica (palavras, ícones e imagens). Neste sentido, tais “mapas” consistem em representações de informação basicamente não-espacial, embora alguns deles possibilitem recuperação de informação espacial tridimensional por meio de representação desenvolvida sobre um plano, aproximando-se dos mapas cartográficos.

Todos os tipos de mapas anteriormente referidos apresentam aspectos gráficos e semânticos. Quanto aos aspectos gráficos, todos estes tipos de mapa estão formados por nós (pontos de partida e chegada que podem ser ícones e/ou palavras demarcadas geralmente por círculos/elipses e quadrados/retângulos) e conexões entre os nós (ou seja, arcos - linhas com ou sem direção - que unem os nós e que dão conta de que entre eles existe alguma relação). Os diversos tipos de mapas variam quanto ao grau de uso de ícones e cores, aparentemente mais intensivo no caso dos mapas mentais. Quanto ao aspecto semântico, os mapas podem tê-las apenas nos nós (conceitos/palavras chave/ideias-caso dos mapas mentais) e tê-las também nas conexões (caso dos mapas conceituais). Os diversos tipos de mapas variam quanto ao grau de uso das palavras, aparentemente mais intensivo no caso dos mapas semânticos.

4.4.2.1. Mapas Semânticos

Heimlich e Pittelman (1990) definem o *mapa semântico* como

“una estructura categórica de información representada gráficamente (...) es un método que se activa y construye sobre la base de conocimiento previo de un estudiante (...) son diagramas que ayudan a los estudiantes a ver como se relacionan las palabras entre si”

A utilização mais comum destes mapas é no ensino, em particular na aquisição de habilidades de lecto-escrita, de onde provém a sua fundamentação teórica (HEIMLICH e PITTELMAN, op.cit.).

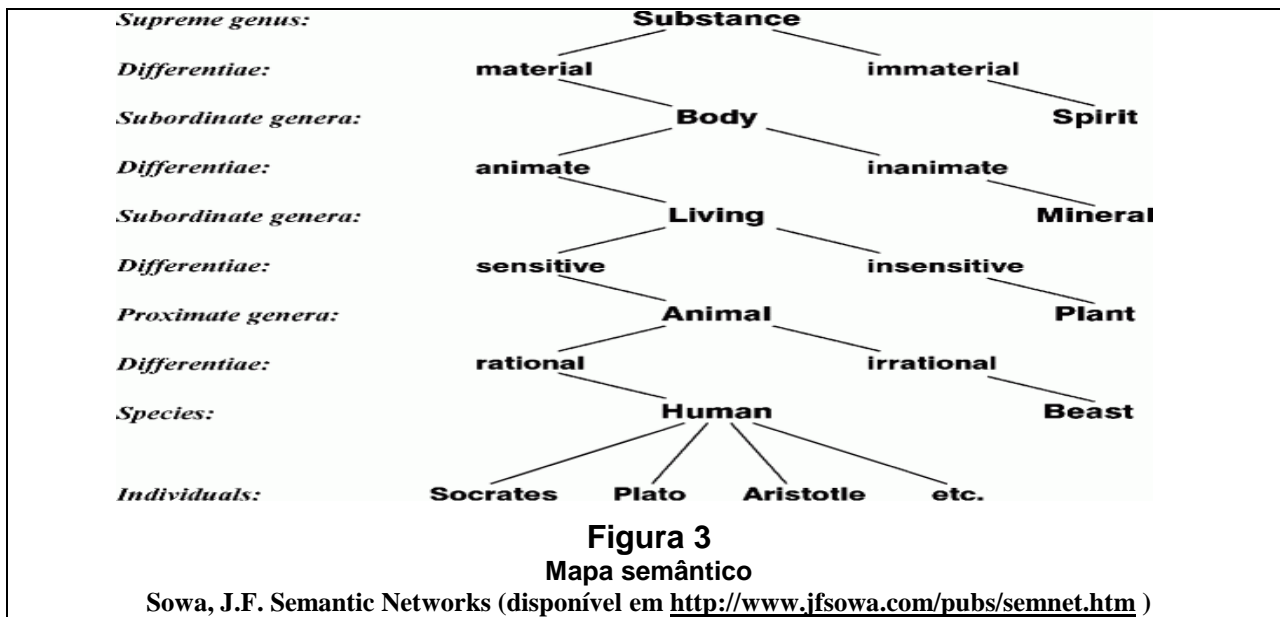
Neste sentido, os objetivos dos mapas semânticos se relacionam com o processo de compreensão, centrada na “compreensão leitora” que potencializa o incremento do vocabulário, através de um processo ativo no qual o leitor interpreta um texto de acordo com o que já sabe sobre o tema sobre o qual lê; ou seja, assimila novos conhecimentos por meio da ativação do conhecimento anterior. Os mapas semânticos pretendem uma organização semântica da informação do texto, onde a relação entre as palavras entre si determina a estrutura gráfica, sem atender a relação hierárquica.

Os mapas semânticos são utilizados também na Linguística (mapeamento léxico do *corpus* de uma língua e de seus dialetos e variantes macro e micro regionais), na Matemática (em estudos sobre modelos matemáticos de representação de conhecimento) e nas ciências da informação como ferramenta de recuperação de informações, relacionadas aos *thesauri*. Neste âmbito, uma lista fortemente estruturada de palavras-chave orienta a construção do mapa semântico. De forma correlata, os mapas semânticos aparecem na Informática, particularmente nos procedimentos automáticos de recuperações de informações (*data mining* e *metasearch engines*) e de metalinguagens de programação próximas à linguagem natural. Outro campo é o da inteligência artificial, particularmente quanto às redes neurais. Neste campo os mapas semânticos assumem o nome de *redes semânticas*, definidas como:

“a graphic notation for representing knowledge in patterns of interconnected nodes and arcs. Computer implementations of semantic networks were first developed for artificial intelligence and machine translation, but earlier versions have long been used in philosophy, psychology, and linguistics. What is common to all semantic networks is a declarative graphic

representation that can be used either to represent knowledge or to support automated systems for reasoning about knowledge.” (SOWA, 2005).

O exemplo a seguir (figura 3), ilustra um mapa semântico simples:



Os gráficos declarativos, constituídos por expressões semânticas, apresentam padrões dos mais diversos, podendo ser agrupados nos seguintes tipos (cf. Sowa, op.cit.):

- Redes de definição. Enfatizam a relação de dependência direta entre as palavras-conceito (relação tipo-subtipo);
- Redes assertivas, compostas por proposições declarativas;
- Redes de implicação, cuja relação primária entre os nodos são implicações (relação causa-efeito).;
- Redes executáveis, que incluem algum mecanismo que pode executar inferências, transmitem mensagens, realizam buscas, etc.
- Redes de aprendizagem construídas ou desenvolvidas a partir de conhecimento adquirido;
- Redes híbridas, que se constituem de duas ou mais redes de tipos diversos, juntas em uma só rede ou em redes separadas em íntima interação.

No âmbito educacional, as técnicas para a construção de mapas semânticos podem ser aplicadas individualmente ou em grupo. A palavra ou expressão central desencadeia um conjunto de outras palavras ou expressões, por associação livre -

chuva de ideias (conhecimento prévio do aluno) ou por mapeamento de palavras em um texto. O mapa semântico inicial resultante é alterado, por mediação do educador, a uma forma final satisfatória para o(s) educando(s), buscando-se consenso no processo de construção e organização do texto. Posteriormente, por meio de um processo de organização ou estruturação semântica, agrupam-se e selecionam-se as palavras ou expressões geradas no passo anterior com as novas palavras ou expressões cujo significado vão sendo efetivamente compreendidos.

5.4.2.2. Mapas Conceituais

Faria (1995), apresenta duas definições para *mapa conceitual*:

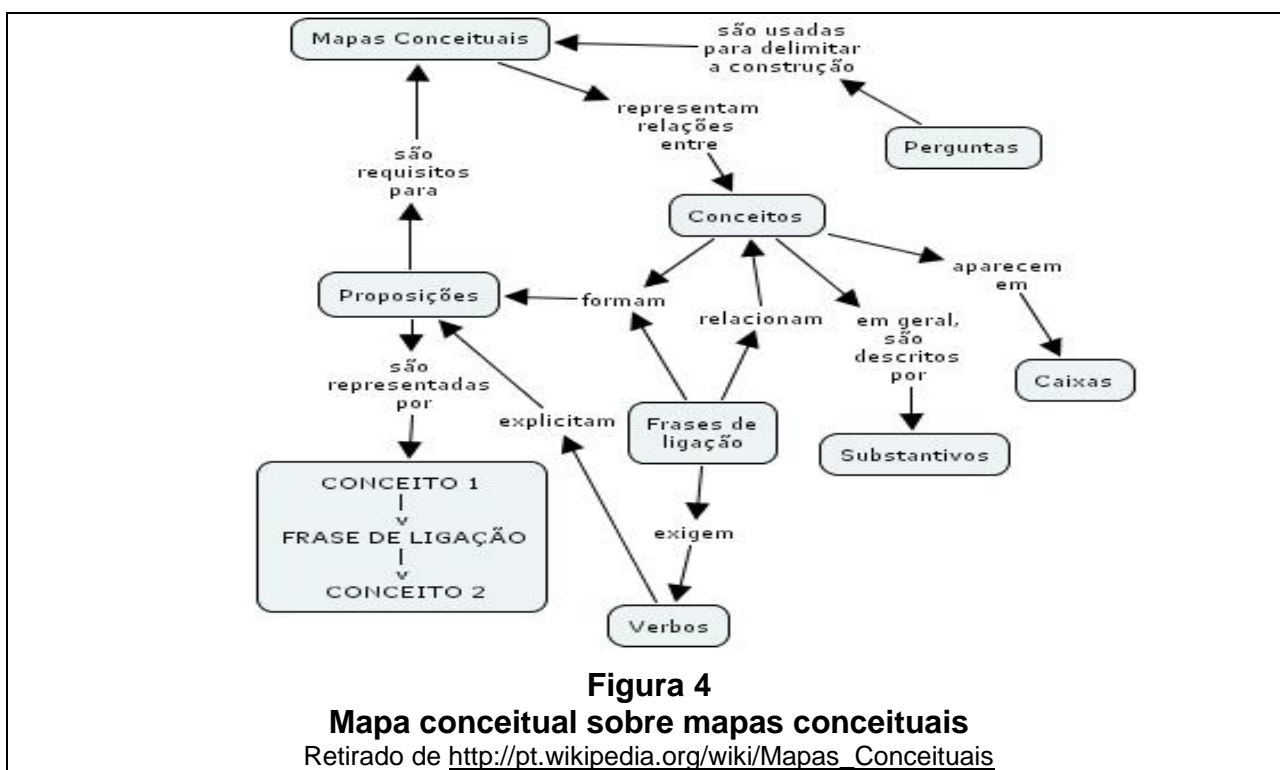
- a) *“esquema gráfico para representar a estrutura básica de partes do conhecimento sistematizado, representado pela rede de conceitos e proposições relevantes deste conhecimento”;*
- b) *“instrumento para cartografar o conjunto de ideias aprendidas em uma área específica, por alunos ou por sujeitos de uma pesquisa educacional”.*

Ontoria etti alli (2003) e Faria (op.cit.) concordam com o papel pioneiro de Joseph Novak em utilizar e difundir, desde o início dos anos 60, os mapas conceituais, particularmente na sua segunda aceção. Este autor, tendo como referência a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, propôs o mapa conceitual como forma de enfrentar a questão do aprendizado “mecânico” em estudantes. Segundo sua ideia original, era necessário explicitar o conhecimento aprendido, considerando que este não consiste apenas em conceitos, mas, também, em relações e que a visualização do conceito e das relações favorece a compreensão em detrimento da memorização. O mapa conceitual seria, ao mesmo tempo, uma estratégia, um método e um recurso (Novak, 1990).

Na prática¹⁹⁴, o mapa conceitual consiste em uma esquematização na qual são construídas “proposições”, constituída de uma unidade de informação (conceito), e de um argumento (palavras de enlace), representados respectivamente pelos *nodos semânticos* e pelas *expressões de ligação* (relação entre os conceitos). A estruturação

¹⁹⁴ O programa informático específico para construção de mapas conceituais mais utilizado no momento é o CmapTools (gratuito para utilização não comercial e disponível para ser baixado no endereço <http://cmap.ihmc.us>). Entretanto, qualquer programa gráfico não específico pode ser utilizado.

da informação é baseada em uma hierarquia tipo *top/down*¹⁹⁵ (conceitos mais genéricos e inclusivos no topo e níveis de especificação crescente, até o “piso”), enquanto que a matriz de referência para construção é do tipo conexionista (construída a lista de conceitos, se procede a suas conexões), não se colocando nenhuma ênfase particular nos códigos icônico-cromáticos, ou seja, o vínculo entre os nodos somente vem explicitado pela etiqueta descritiva textual. Quanto à leitura, os mapas conceituais geralmente só permitem leituras *top/down* e, por vezes, *down/top*, vide o exemplo a seguir (figura 4):



O mapa conceitual tornou-se um método muito difundido de representação gráfica do conhecimento, sobretudo, no âmbito didático-formativo (ensino/aprendizagem e planejamento de currículo; estratégia de estudo, instrumento de avaliação da aprendizagem escolar, etc.). Segundo Faria (op.cit.), a abordagem dos mapas conceituais não é tecnicista, mas construtivista, na medida em que se leve em consideração o aluno (ou sujeito da pesquisa) como “organismo ativo”. Um mapa

¹⁹⁵ Socco (2003) afirma que a estrutura dos mapas conceituais é reticular e não hierárquica, em contradição com Ontoria et al (2003) e Faria (1995), com os quais tem-se concordância, que afirmam o caráter hierárquico,

conceitual apresenta como características básicas: a hierarquização (por ordem de inclusão, com um conceito aparecendo apenas uma vez); a seleção (de conteúdos sistematizados - conceitos - de um determinado tema ou texto) e o impacto visual (capacidade de permitir a percepção visual clara das relações expressas) (cf. ONTORIA etti alli, op.cit.).

Entretanto o mapa conceitual pode ser utilizado também para gerar idéias (“brain storming”); para projetar e desenhar estruturas complexas (hipertextos, sítios Internet extensos, textos longos); comunicar idéias complexas; avaliar a compreensão de conteúdos e diagnosticar incompreensões e mal entendidos. Por sua vez, Ontoria etti alli (op.cit) citam, com certa ênfase, o caráter participativo/coletivo e as possibilidades dos mapas conceituais enquanto *técnica de intercâmbio de significados, envolvendo a construção partilhada do conhecimento e a negociação de significados nos trabalho em grupo*.

4.4.2.3. Mapas Mentais

O *mapa mental* pode ser descrito como uma técnica de representação gráfica do processo de construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, uma técnica mnemônica multidimensional (BUZAN, 2005). Por sua vez, Ontoria, de Luque e Gómez (2004) afirmam que os mapas mentais *“representam um marco teórico integrado pela confluência de três grandes dimensões: a atividade cerebral, o pensamento irradiante e a aprendizagem holística ou total”*.

A técnica dos mapas mentais está associada ao seu desenvolvimento pelo psicólogo inglês Tony Buzan, desde os anos 70¹⁹⁶. Buzan trabalhou com o pressuposto da possibilidade da mente humana associar conceitos e informações de forma não-linear. Sua referência nas ciências cognitivas envolve a teoria dos dois hemisférios (lobos) cerebrais, que propugna a diferenciação e complementaridade de suas funções;

chegando a citá-lo como característica deste tipo de mapas. Alternativamente esta hierarquia pode ser chamada *top/bottom*, lembrando a simetria dos *quarks* da física quântica.

¹⁹⁶ Entretanto, em 1966, Peter Gould, geógrafo na Universidade do estado de Pennsylvania, publicou suas investigações sobre os mapas mentais (*On Mental Maps*; Michigan InterUniversity Community of Mathematical Geographers, 1966), posteriormente divulgadas na Grã-Bretanha por meio do livro *Mental Maps* (P. Gould & R. White, 1974), ou seja, logo antes dos primeiros trabalho de Buzan sobre o tema. A favor de Buzan está o fato que os “mapas mentais” de Gould se referem mais diretamente a mapas cognitivos espaciais.

além disto, que é possível fazê-los, de forma consciente, trabalhar conjuntamente¹⁹⁷. A técnica do mapa mental proporcionaria isto, resultando em uma representação de *informação* (conhecimento sistematizado, o “antigo”) e *ideias* (inspiração criativa, o “novo”), mobilizando para isto tanto a função lógico-racional quanto a função imagético-criativa.

A perspectiva irradiante vê o pensamento como processo de informação viabilizado pela grande capacidade de processamento e pelas quase infinitas possibilidades de ramificações dos neurônios do cérebro. Também o vê como forma de aprender e pensar de maneira imaginativa e criativa e como modelagem gráfica dos mapas mentais (que será descrita quando for discutida a elaboração dos mapas mentais, na prática). Quanto à aprendizagem holística ou total, busca-se tanto a integração de enfoques (personalista, aprendizagem significativa e aprendizagem dinâmica), passando de uma construção estática do conhecimento para uma construção dinâmica que o inclui, quanto o rendimento “total” da aprendizagem; ou seja, um nível ótimo de compreensão e interpretação de conceitos (cf. Ontoria, de Luque e Gómez, op.cit.).

Na prática¹⁹⁸, o mapa mental consiste em um diagrama, no qual os conceitos são representados de forma gráfica. A ideia principal é colocada no centro do esquema e as informações são detalhadas (irradiadas) a partir deste centro, por meio de uma geometria radiante. Rapidamente se colocam, no papel ou computador, as ideias que brotam espontaneamente, produzindo mapas que, em tese, refletem com certa fidedignidade, o pensamento ou o conceito em questão. A estrutura final é formada por ramos (estrutura radiante), como em uma árvore ou, como em um neurônio (Ontoria, de Luque e Gómez, op.cit.).

Para aumentar o grau de compreensão, aceitação e memorização é possível recorrer a vários instrumentos representativos. A ideia principal ou central pode ser

¹⁹⁷ Entretanto, as evidências empíricas demonstram que, na vida cotidiana, em todas as ações, inclusive naquelas onde há a predominância de ações tipicamente ligadas à função pensamento (estudo, sistematizações, abstrações, racionalizações), as diversas funções, como intuição, sensação e emoção estão presentes. Em outras palavras, nas ações humanas cotidianas, os dois hemisférios trabalham em uníssono.

¹⁹⁸ O programa informático específico para construção de mapas mentais mais utilizado no momento é o Mind Manager (inicialmente gratuito sob o nome Mind Man Personal e atualmente de caráter comercial, com sua versão 6.0 disponível para teste no endereço <http://www.mindjet.com>). Entretanto, qualquer programa gráfico não específico pode ser utilizado, como por exemplo o Microsoft Power Point (cf. Ontoria, de Luque e Gómez, op.cit.).

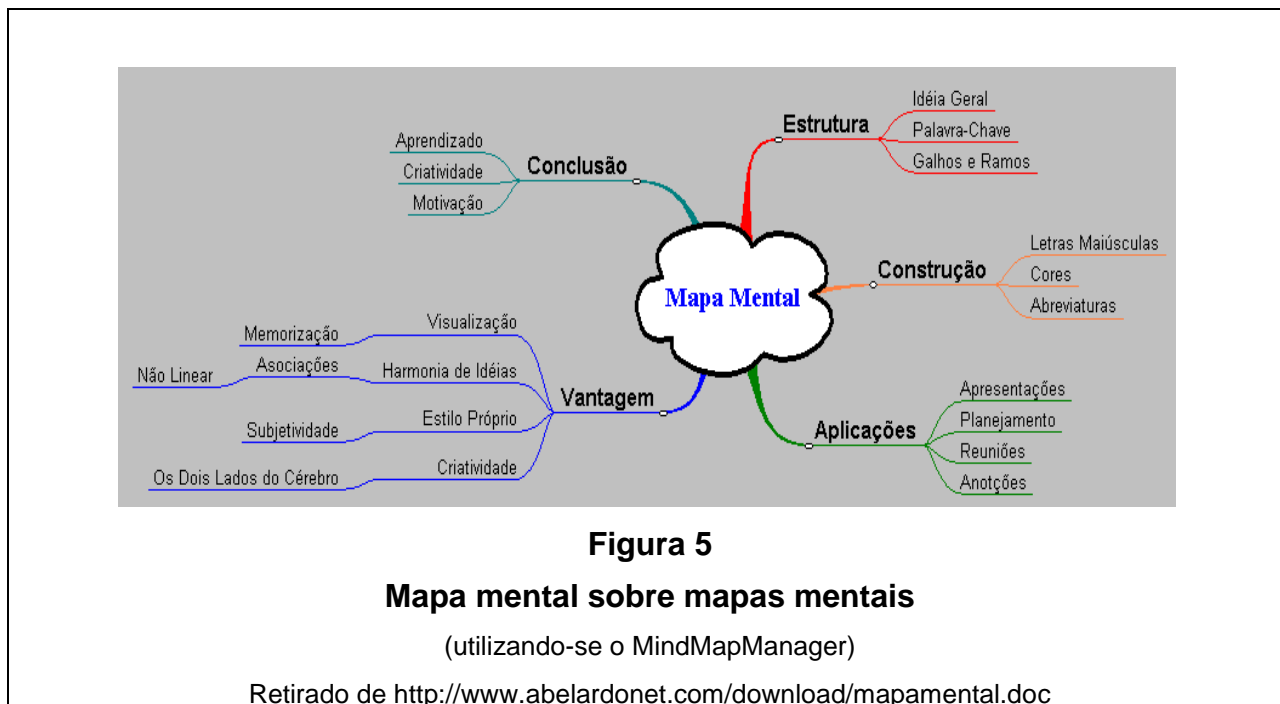
representada por um ícone ou imagem colorida, enquanto que os ramos, em geral, devem ser designados por uma palavra ou expressão chave escolhida pelo seu valor evocativo ou de associação, com conceitos diferentes colocados em ramos diferentes. Os ramos ainda podem possuir uma cor específica e suas dimensões devem ser proporcionais a sua relevância.

Também podem ser utilizadas setas (simples, múltiplas, pontilhadas, uni- ou bi-direcionais); códigos simbólicos (colocados ao lado da palavra); figuras geométricas bidimensionais (para assinalar áreas ou palavras similares ou intimamente relacionadas) ou tridimensionais (para ressaltar os aspectos gráficos); imagens criativas (para facilitar a retenção mnemônica e o processo associativo); cores (para as funções já assinaladas e mais para assinalar as diversas zonas do mapa com bordas e contornos) e dimensões (dos ramos, das imagens e das fontes, ajuda a evidenciar os elementos ou estabelecer hierarquia de importância entre eles). Embora o uso da imagem seja intensivo em todo o mapa, para aumentar o efeito evocativo, deve-se ter em conta que, nos mapas mentais, deve-se escolher cuidadosamente o momento de utilização de imagem e de texto.

Os mapas mentais diferem de outras modalidades de representação do conhecimento pela sua hierarquia tipo *center/edge* (conceito central e a disposição hierárquica dos conceitos como em círculos concêntricos, onde quanto mais distante do centro, ou seja, mais próximo da periferia, o conceito está menos associado ao conceito central); pela sua indução e liberdade associativa da informação e pelo uso de elementos de forte impacto perceptivo (como a cor e a imagem), que estimula a criatividade do autor e captura a atenção do leitor (cf. Ontoria, de Luque e Gómez, op.cit.).

Quanto à leitura, combinando relações do tipo “pai-filho” (generalização - particularização) e por associação entre diversos ramos, os mapas mentais podem ser lidos de várias maneiras, tais como: *leitura center/edge* e *edge/center* (do centro para a periferia e da periferia para o centro, ou em outras palavras, da generalização à particularização e da particularização à generalização); *leitura por ramo* (permitindo focalizar a atenção em um aspecto ou conteúdo particular); *leitura panorâmica* (que permite uma visão de conjunto do tema em questão) *leitura associativa* (que permite

individualizar relações conceitualmente não-reduzíveis àquelas de tipo hierárquico, sem comprometer a estrutura radiante do mapa). O exemplo a seguir (figura 5) ilustra as possibilidades descritas:



Segundo seus defensores, a potência do mapa mental é sua capacidade de conjugar de modo ótimo a estrutura/classificação da informação e o uso contemporâneo de diversos canais expressivos, como os gráficos, cores e ícones. O mapa mental pode ser utilizado na esfera pessoal, fazendo emergir a ideia do autor, que pode reelaborá-la até o ponto desejado; no trabalho de grupo, facilitando o debate e acelerando a passagem da fase de elaboração à fase de execução; na gestão do conhecimento, favorecendo visões e interpretações objetivas e documentadas, que permitem o compartilhamento do conhecimento.

Na esfera profissional, os mapas mentais podem ser utilizados em *processos criativos* (para esquematizar novas ideias, não reduzíveis a relações puramente hierárquicas, tanto individualmente, quanto em grupo); *para análise* (permite representar, avaliar, e comparar várias opções na solução de problemas e na tomada de decisões); *para comunicação* (permite veicular a informação de modo simples e intuitivo, enfatizando as conexões lógicas e facilitando o diálogo e o debate); *para promover a organização do trabalho* (permite estruturar atividades e tarefas, aloca os

recursos, estabelece prazos, reúne a informação necessária para a realização das tarefas), *na documentação* (configura e organiza documentos e projeta estruturas de documentos).

Provavelmente por estas características, e por um forte mecanismo de divulgação comercial¹⁹⁹, o mapa mental tem sido muito empregado no âmbito da educação, em atividades de caráter didático-formativo tais como: aprendizado cooperativo com grupos-de-trabalho presenciais ou à distância; socialização do conhecimento; projeto e execução de percursos formativos interdisciplinares; ferramenta para avaliação de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas, etc.

Na Administração, os mapas mentais são muito utilizados de forma associada aos conjuntos de técnicas de gestão do trabalho e do conhecimento²⁰⁰ denominadas *Knowledge Management (KM)* e *Inteligência Competitiva*.

4.4.2.4. Mapas Cognitivos

Os *mapas cognitivos* são utilizados no âmbito da pesquisa²⁰¹ e intervenção, sobretudo, na Geografia (relações entre território-realidade e mapa-representação; orientação, mapeamento e representação do espaço urbano; a informação espacial na resolução dos deslocamentos); Inteligência Artificial e Robótica (construção de algoritmos para mapeamento, reconhecimento e decisão de ações no terreno ou território); Engenharia de Produção (desenho de processos de produção e gestão apoiados por tomadas de decisão multicritério) e na Administração (investigação e intervenção em ambientes organizacionais; estratégias, cognição gerencial, gerenciamento de mudanças, processos de inovação tecnológica, etc.). A partir de cada um destes campos, as definições do que é *mapa cognitivo* apresentam ênfases diversas. Entretanto, embora as bases teóricas de todas as abordagens sejam de

¹⁹⁹ MindMap é uma marca registrada da empresa MindJet, que comercializa o já citado MindManager. A empresa faz parte da holding pertencente à família Buzan.

²⁰⁰ Para maiores detalhes e para a discussão do contexto da utilização destas técnicas no local de trabalho e sua relação com a qualificação ver o item 2.G “Local de trabalho, qualificação e educação profissional”, da presente tese.

²⁰¹ Os mapas cognitivos geralmente são incluídos no conjunto de ferramentas de pesquisa social qualitativa, como alternativa para organizar dados orais e escritos (“afirmações, predições, explanações, argumentos, regras, dicas não verbais”, justificativas, orientações e definições) (cf. Bastos, 2002).

caráter cognitivista²⁰², neste trabalho as discussões se limitarão, às ênfases utilizadas na Administração, seguindo os passos de Bastos (2002), que se configuram heurísticas para a presente pesquisa.

As diversas abordagens dos mapas cognitivos aludem, como ponto comum, a um *mapa dentro da mente*. Isto implica o reconhecimento da existência de dois tipos de espaço, um absoluto, representado pela cartografia oficial, e outro mental, que nasce da palavra e dos fatos vivenciados pelas pessoas que vivem no mesmo espaço social²⁰³. Os mapas cognitivos contribuiriam, então, para explicar como se constrói, na interioridade mental, a representação do mundo exterior, com a ênfase dada à percepção do indivíduo isolado ou à construção social desta percepção diferenciando as diversas abordagens.

Os autores consultados coincidem também ao atribuírem o papel de pioneiro ao psicólogo E. Tolman e seus experimentos com ratos em labirintos (Bastos, op.cit. e Ontoria et alli, 2003). A partir destes experimentos pode-se definir como mapas cognitivos os padrões dinâmicos construídos por meio de indícios sensoriais provenientes da observação e exploração do espaço imediato que permitem aos animais se locomoverem no seu meio ambiente.

Com o desenvolvimento posterior das ciências cognitivas, efetua-se a transposição para o caso dos seres humanos. Entretanto, neste caso, a relação não pode se limitar a um modelo percepção-representação mental da percepção, mas deve-se adendar outro parâmetro, a linguagem, que atua como mediadora do processo de representação e transmissão da informação, permitindo que outras pessoas que não tem tido a percepção direta possam também se orientar. O espaço aqui, não se limita ao espaço geográfico, mas se refere também ao “meio ambiente” humano por excelência, o espaço social, fazendo com que “os mapas cognitivos humanos sejam realidades socialmente construídas” (Bastos, op.cit).

²⁰² Bastos (op.cit.) afirma, entretanto, baseado em Laukkanen, que a perspectiva fenomenológica e social construtivista é a mais influente nos estudos de cognição gerencial, em detrimento de uma perspectiva apoiada no modelo cognitivo de processamento da informação e da aprendizagem experiencial.

²⁰³ Entretanto, há quem assegure, como Lacan, que o mundo é vivido através de três classes de espaço: o real, o imaginário e o simbólico, unidos em um bloco sólido difícil de diferenciar, pelo que o comportamento não seria somente fruto de um processo de percepção ou interiorização do exterior quase mecânico, como assinalam as ciências cognitivas mais “duras”, que continuam trabalhando na reprodução destes mecanismos nos ambientes computadorizados (cf.Pile, 1996).

Tais mapas, tidos como instrumentos para o trânsito na vida social não “são uma expressão da realidade objetiva”, comportando parcialidades, ênfase e omissões, derivadas de interesses, estratégias, atitudes, motivações, emoções e desejos conscientes e inconscientes, algo que a psicologia cognitiva, pelo menos no seu atual estágio, não consegue interpretar. Ora, os mapas cognitivos dos indivíduos, para serem revelados de uma forma mais estruturada (já que eles os revelam cotidianamente aos outros, por meio da linguagem natural), necessitam de técnicas e instrumentos adequados, que configuram um *mapeamento cognitivo* realizado pelo pesquisador, cujo resultado é “*uma representação gráfica da representação mental que o pesquisador faz de um conjunto de representações discursivas enunciadas por um sujeito a partir de suas próprias representações cognitivas, a propósito de um objeto particular*” (Cossette e Audet, 1992 *apud* Bastos, op.cit.).

Além da utilização na pesquisa empírica, os mapas cognitivos podem ser importantes ferramentas de intervenção, contribuindo, nos aspectos coletivos, para compartilhar significados e favorecer o diálogo, a negociação, o consenso e o compromisso de um grupo em torno de um objetivo ou de uma estratégia. No plano individual pode contribuir para o auto-conhecimento e a elaboração de estratégias pessoais, planos de desenvolvimento de carreira, etc.

Fiol e Huff (1992 *apud* Bastos, op. cit.) elaboraram uma interessante tipologia para os mapas cognitivos, baseados no grau de ênfase no conteúdo manifesto ou na interpretação de *schemas* e códigos subjacentes.

- a) *mapas de identidade* – identificam os principais atores, eventos e processos; apoiam-se na análise de conteúdo para identificar conceitos e temas centrais nos discursos enunciados pelos indivíduos. Denotam a “agenda” dos sujeitos no contexto ou ambiente em que atuam: “o que é importante para min”;
- b) *mapas de categorização* – identificam relações entre os sujeitos; apoiam-se nos estudos das hierarquias entre os elementos identificados nos mapas de identidade; comparam o peso relativo das definições, justificativas e argumentos, sua *individualidade* (singularidade), *sociabilidade* (capacidade de interação social) e *comunalidade* (capacidade de compartilhar conceitos, ou em outras palavras - e outra corrente teórica – *capacidade de efetuar trocas*

simbólicas): “o quanto e porque é importante para mim e seria bom que fosse importante para os outros também”;

- c) *mapas causais* - identificam relações de tempo e de causa-efeito; apoiam no estudo da dinâmica dos mapas cognitivos dos sujeitos; identificam influências e argumentações mais elaboradas; contribui para a definição e compartilhamento de estratégias. “o que o que é importante para mim causa/causará em mim e o que causa/causará aos outros”

Na prática²⁰⁴ os mapas cognitivos, como aqui definidos, podem assumir diversas formas, dependendo do objeto do mapeamento, do público ao qual a informação elaborada será devolvida e, principalmente, ao objetivo/impacto que se quer atingir. Para a Psicologia Ambiental, por exemplo, os mapas cognitivos, mesmo aqueles que não se referem a espaços físicos apresentam *marcos* (objetos estratégicos ou ponto de decisão, à volta dos quais se coordenam as ações e decisões; *as rotas* (processo ou rotina que permite o sujeito se mover do marco A para o marco B; as configurações (meio de se armazenar e recuperar a informação sobre o ambiente no seu conjunto, ou seja; o próprio mapa cognitivo (Ontoria, et alli, 2003).

Nos mapas utilizados na administração utilizam-se diversos tipos de diagramas com figuras geométricas e setas, com ou sem rótulo semântico, denotando dinâmica do processo cognitivo. Em certos casos, o uso de palavras é abundante, embora nada impeça, que, a exemplo dos mapas mentais, se possam utilizar códigos simbólicos, imagens, figuras geométricas bi ou tridimensionais, cores e dimensões.

Por exemplo, a estratégia utilizada na construção de mapas cognitivos como ferramenta na resolução de problemas e tomada de decisão, para um indivíduo isolado, denominado decisor, segue, segundo Ensslin (1998), os seguintes passos:

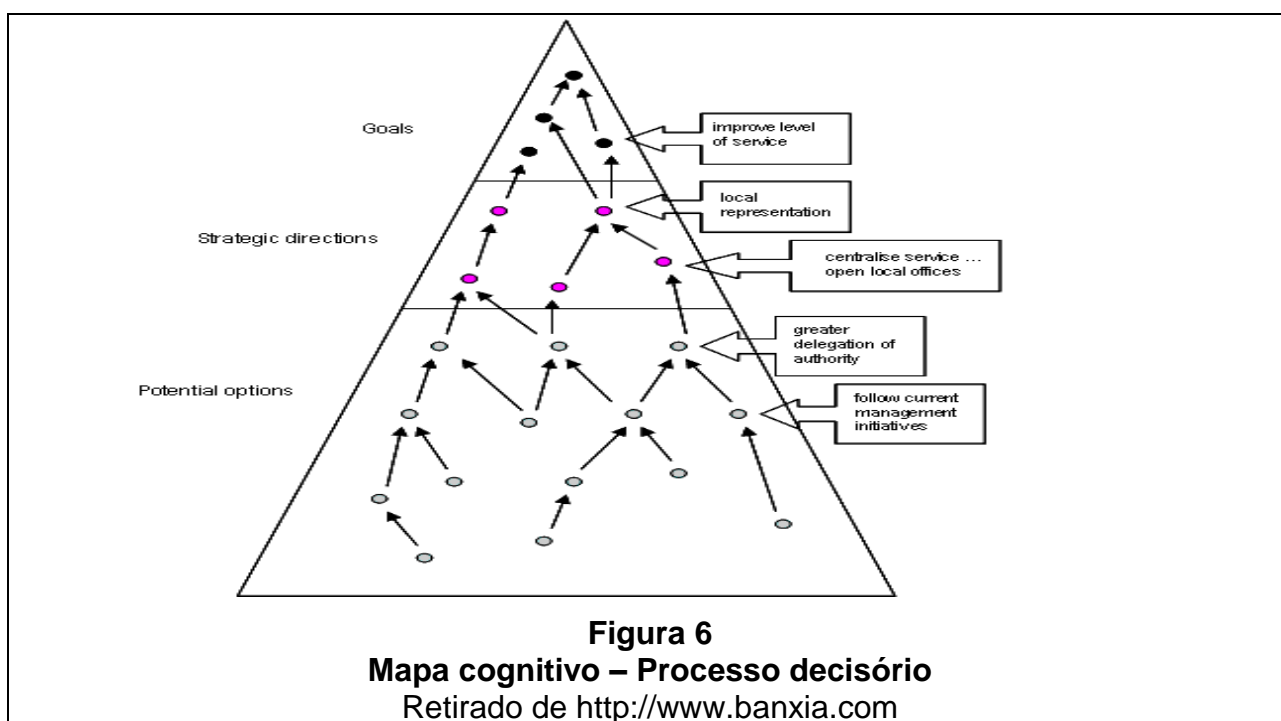
- a) definição do “rotulo do problema” (nome ou enunciado, expresso semanticamente);
- b) por *brainstorming*, levantamento dos “elementos primários de avaliação-EPAs” (objetivos, metas, valores, ações opções alternativas, também expressos semanticamente);

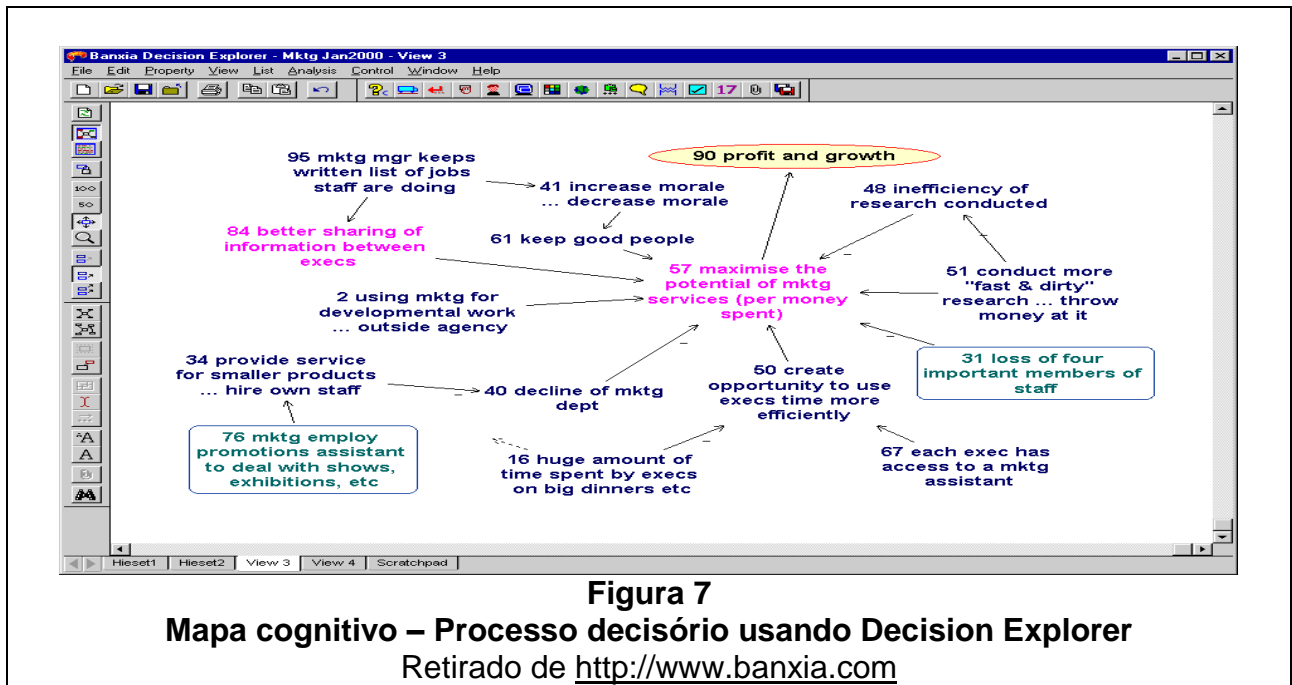
²⁰⁴ O programa informático específico para construção de mapas cognitivos mais utilizado no momento é o Decision Explorer, que apresenta sua versão 4.0 disponível para teste (demo) no endereço <http://www.banxia.com/index.html>. Entretanto, o Axon 2006 lite e outros programas gráficos não específicos podem ser utilizados.

- c) construção de conceitos, a partir de cada EPA (explicação ou detalhamento da EPA, logo a seguir confrontados com o polo oposto da explicação, ainda expressos semanticamente, mas sendo utilizadas figuras geométricas – usualmente elipses- para ressaltar o contorno dos conceitos);
- d) construção da hierarquia entre os conceitos (relação e proximidade com fins e meios, além de relações entre os conceitos, por meio de setas de diversos tipos).

Quanto à leitura, os mapas cognitivos podem ser lidos de várias maneiras. Pode-se optar por códigos que permitam a visualização da hierarquia entre os conceitos (por exemplo, numerando-os). A leitura deve seguir a ordem numérica, mas a rota não precisa necessariamente ser *center-edge* ou *top-down*, assumindo, por exemplo, a forma de uma espiral. Ao contrário, pode-se não ressaltar os conceitos, tornando-os graficamente equivalentes, e permitir ao leitor que descubra, por si mesmo, a relevância pelo número de relações de um conceito particular com os outros.

Os formatos e possibilidades dos mapas cognitivos são enormes, a partir da escolha da utilização maior ou menor dos rótulos semânticos. Como exemplos, são apresentados a seguir dois mapas cognitivos, sendo o primeiro mais “gráfico” (figura 6) e o “segundo” mais “semântico” (figura 7).





5.4.2.5 Mapas Sócio-cognitivos

Bastos (op.cit.), alerta para o fato de o mapeamento cognitivo ser uma metodologia (e ferramenta de análise e intervenção) em desenvolvimento, “quer nos seus aspectos técnicos, quer nos seus fundamentos epistemológicos”, cabendo aos pesquisadores que a utilizam um importante papel no seu aperfeiçoamento e evolução. No escopo do presente trabalho procurou-se estabelecer relações entre os objetivos e o *corpus* teórico que fundamenta a pesquisa - a *Teoria do Campo Social* - e a metodologia do mapeamento cognitivo, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento teórico-metodológico, *numa direção orientada para a prática social, simultaneamente menos cognitivista e não fenomenológica*.

O mapeamento cognitivo geralmente é utilizado, nos estudos organizacionais, tendo como base o sujeito individual ou sujeitos individuais que formam um coletivo de determinada organização; ou seja, parte-se da cognição singular ou particular para a cognição compartilhada. No entanto, no presente trabalho, os conjuntos de documentos (mesmo quando “assinados”, individualizando a autoria) são expressões do pensamento do sujeito coletivo, com um grau considerável de depuração da cognição singular dos autores individuais.

Há aqui a necessidade de ressaltar que se tem consciência de que estas são discussões que também se situam no campo da Psicosociologia e da Psicologia Social, particularmente no que se refere às questões estudadas no âmbito da teoria das representações sociais, formulada por Serge Moscovici. Segundo Arruda(2002):

“A Teoria das Representações Sociais – TRS – operacionalizava um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Partia da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, prementes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos. O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambas, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana. As representações sociais constroem-se mais freqüentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques.”

Entretanto, embora com temáticas muito próximas, as matrizes teóricas apresentam significativas diferenças, com a abordagem desta pesquisa se situando mais próxima da Psicologia Sócio-Histórica (Furtado, 2002). Provisoriamente²⁰⁵, afirma-se que o mapeamento sócio-cognitivo, adequadamente desenvolvido pode cumprir um papel nas brechas da fronteira entre a cognição social e o construcionismo social.

Retornando à discussão sobre a depuração nos discursos escritos, esta pode ser encarada como uma sistematização dos pontos de vista dos sujeitos singulares, necessária à obtenção do consenso. Ao mesmo tempo, está embebida por elementos da orientação dominante que garantem identidade ao sujeito coletivo, ou seja, está em grande medida *politizada*, constituindo um conjunto de marcas simbólicas que permitem ao participante do sujeito coletivo (e a outros sujeitos aliados ou adversários) reconhecer a origem do discurso, seus principais objetivos e orientações. Tais marcas, embora específicas para cada sujeito coletivo, seguem as convenções do *campo*, garantindo uma linguagem comum que possibilitem as trocas simbólicas.

²⁰⁵ O autor pretende aprofundar posteriormente as relações aqui enunciadas, o que infelizmente foi impedido pelo pouco tempo disponível para a finalização da tese. Este aprofundamento exigirá uma revisão da literatura sobre teoria das representações sociais e das principais tendências teórico metodológicas da Psicosociologia e da Psicologia Social de matriz sócio histórica. Para uma amostra bastante elucidativa da polêmica entre as duas correntes ver o livro organizado por Furtado e Rey (2002).

A distinção entre “território” (espaço social concreto) e “mapa” (representação do território), torna-se nebuloso, porque a força de nominar eventos e coisas é, por vezes, tão importante quanto a própria existência *per si* dos eventos e coisas. Construídas socialmente, as compreensões dos temas e fatos sociais, embora guardem certa similitude que permitem reconhecê-las e agrupá-las como estruturantes (por exemplo, o *habitus*), são flexíveis e mutáveis no tempo e no espaço societal onde se desenvolveram (*campo*). Estas questões fundamentais permitem diferenciar os procedimentos de mapeamento dos discursos dos sujeitos coletivos, nominando-os de *mapeamento sócio-cognitivo*.

Em outras palavras, *os próprios conjuntos de documentos são em si mesmos mapas sócio-cognitivos, ainda que em estado “bruto”, que representam a compreensão coletiva sobre os temas em apreço. A tarefa enfrentada pela presente pesquisa foi, então, o de revelar as afirmações e as contradições dos discursos (os conjuntos dos documentos), construindo mapas sócio-cognitivos síntese de cada sujeito coletivo, verificando suas mutações no tempo e comparando-os com os mapas síntese de outros sujeitos coletivos.*

Sem dúvida, como metodologia qualitativa, o mapeamento cognitivo enfrenta os mesmos problemas vinculados à validade e confiabilidade que outras abordagens. Mesmo reconhecendo a impossibilidade de aplicar parâmetros clássicos (mais adequados a abordagens quantitativas), pode-se afirmar que o mapeamento sócio-cognitivo dos conjuntos de documentos pode garantir, pela datação e pela contextualização, uma maior replicabilidade que os discursos obtidos por meio da interação verbal, eliminando-se, inclusive, a possibilidade de racionalização *post-hoc*. Em outras palavras, o discurso datado, “congelado” no tempo e com sua trajetória devidamente reconstruída permite a obtenção de mapas semelhantes, desde que se utilize a mesma matriz sócio-cognitiva.

Esta matriz, por sua vez, depende da abordagem teórica do pesquisador e dos objetivos da pesquisa, sendo selecionados temas, conceitos e elementos da prática social em exame de acordo com tais orientações. Depende também da utilização coerente e consistente do instrumental teórico-metodológico pelo pesquisador e de sua

habilidade em construir a matriz, para que não signifique um mero resumo ou simplificação do discurso dos sujeitos.

A maior limitação dos mapas sócio-cognitivos com base em conjuntos de documentos é a sua limitação ao discurso explícito. Como o objetivo dos sujeitos coletivos é a socialização do discurso, diversos cuidados são tomados, como a escolha das palavras e expressões, ao mesmo tempo em que determinadas questões são enfatizadas, enquanto que outras são suprimidas ou minimizadas. Neste sentido, a ausência de termos e sua ressignificação ou “tradução” são importantes para uma leitura *além-do-discurso*. Uma possibilidade, que parece extremamente positiva seria a de confrontar uma primeira leitura do conjunto de documentos com os autores dos discursos, de modo que eles revelem o micro contexto de sua elaboração, aprofundando tensões e contradições por acaso existentes. Outra seria a “devolução dos mapas aos sujeitos”, após a sua construção, visando confrontar o que não deixa de ser, afinal, o “mapa do pesquisador”, com as compreensões atuais dos sujeitos sobre o passado e do momento presente²⁰⁶.

Para alcançar os objetivos específicos da pesquisa realizada, adaptou-se para os sujeitos coletivos, utilizando-se a Teoria do Campo Social, a útil distinção feita por Bastos (op.cit.) em relação aos mapas cognitivos dos indivíduos, chegando-se às seguintes definições:

- a) *mapas sócio-cognitivos relativos aos sujeitos coletivos* s– representações construídas pelos sujeitos coletivos em um domínio específico de seu ambiente (*campo*) que cumprem a função de *definir* (demarcar seu território em reação a adversários), *justificar* (para os outros sujeitos aliados ou adversários), *orientar* (seus próprios membros), *divulgar* (para possíveis aliados) e potencializar suas ações neste ambiente. Os *discursos* (no caso, os conjuntos de documentos) fornecem os elementos no estado “bruto”;
- b) *mapeamento sócio-cognitivo* – conjunto de técnicas e ferramentas de pesquisa voltadas para identificar os elementos que integram os mapas sócio-cognitivos e representá-los por meio de modelos adequados (*metaconstrutos*),

²⁰⁶Ver item E.3 (Síntese, Prospecção e Socialização), deste capítulo. Evidentemente, todas estas possibilidades apresentam vantagens e desvantagens, necessitando de uma maior descrição de procedimentos, para que não se caia em armadilhas interpretativas.

baseados no *corpus* teórico da pesquisa, incluindo formas de visualização gráfica. Estas técnicas devem permitir a representação dos mapas sócio-cognitivos dos diversos sujeitos coletivos (*mapas de identidade*) e compará-los entre si, encontrando consonâncias e dissonâncias (*mapas de categorização*). No caso específico foram elaboradas, baseando-se nas concepções de *qualificação* e *campo* assumidas na pesquisa, metaconstrutos denominados *matrizes cognitivas*²⁰⁷, utilizadas como ferramentas para a análise documental, cujas variáveis principais foram os sujeitos coletivos e o tempo (períodos);

c) mapas sócio-cognitivos resultado das técnicas de mapeamento – “*representação gráfica de um conjunto de representações discursivas feitas por um sujeito, em relação a um objeto em um contexto particular de interação*” (Cossette e Audet, 1992 *apud* Bastos, *op.cit.*). No caso específico o contexto corresponde ao *campo* e os mapas sócio-cognitivos resultantes elaborados a partir das matrizes sócio-cognitivas foram denominados Agendas Sujeito no campo Qualificação (mapas de identidade) e Agendas Gerais do campo Qualificação (mapas de categorização)²⁰⁸.

Foi utilizado o programa informático Mind Man Personal como ferramenta tanto para a confecção das matrizes e dos mapas sócio-cognitivos, que podem ser vistos no Apêndice C. O fato de o Mind Man Personal ser um programa específico para a elaboração dos mapas mentais não tem significado especial, pois o pesquisador o utilizou como interface gráfica, valendo-se da simplicidade e do custo zero, sempre tendo em mente os objetivos da pesquisa e a base conceitual para a elaboração dos mapas sócio-cognitivos.

5.5 Os processos de análise e os produtos da pesquisa

5.5.1 Construção das matrizes e mapas sócio-cognitivos do campo Qualificação

Após as pesquisas bibliográfica e documental e o estabelecimento do recorte do espaço, tempo e dos sujeitos da pesquisa e, ainda, estando de posse dos conjuntos de

²⁰⁷ Para uma definição mais detalhada das matrizes sócio-cognitivas e os passos para sua construção ver o próximo item 5.E (Os processos de análise e os produtos da pesquisa).

²⁰⁸ Para uma definição mais detalhada dos mapas cognitivos Agendas Sujeito no campo Qualificação e Agendas Gerais do campo Qualificação, além dos passos para sua construção ver o próximo item. Os processos de análise e os produtos da pesquisa).

documentos sujeito/período, procedeu-se à análise das inter-relações entre os sujeitos coletivos e o Estado nos níveis internacional e nacional, relativas aos processos envolvendo qualificação profissional, desenvolvida por intermédio da construção de mapas sócio-cognitivos.

Na construção dos mapas sócio-cognitivos esteve implícito o aproveitamento do potencial da expressão gráfica em demonstrar o caráter dinâmico do campo, o que não se teria conseguido com tabelas ou quadros descritivos. Os mapas sócio-cognitivos também permitem uma percepção mais intuitiva e contribuem para uma maior socialização do conhecimento. Ao mesmo tempo, podem ser facilmente redesenhados, na medida em que se percebam mutações *no* e *do* campo.

A técnica desenvolvida neste trabalho envolveu a elaboração de matrizes, previamente à construção dos mapas sócio-cognitivos. *Matriz sócio-cognitiva* é um tipo de mapa sócio-cognitivo que resume as propriedades de determinado processo ou construto e, deste modo, pode ser utilizado como ferramenta para a elaboração de uma série de mapas sócio-cognitivos correlatos. A elaboração de matrizes sócio-cognitivas, para que não se caia nas armadilhas da simplificação ou do hermetismo é um processo que envolve tempo considerável, recompensado, porém, pelo ganho de tempo na construção dos mapas sócio-cognitivos correlatos.

Neste trabalho foram elaboradas duas matrizes sócio-cognitivas, sendo a primeira a “matriz sócio-cognitiva geral do campo Qualificação”, o ponto de partida para a construção de mapas correlatos relativos aos sujeitos (individualmente e para o conjunto de sujeitos selecionados) e ao tempo (períodos distintos). Entretanto, podem ser construídos mapas correlatos relativos ao espaço (contextos geográficos distintos), sociedade (contextos sociais distintos) ou a qualquer variável intrínseca ao processo ou ao construto.

A segunda matriz construída foi a “matriz sócio-cognitiva Agenda do sujeito no campo Qualificação”, isto a partir das propriedades básicas e gerais dos sujeitos nos campos, descritas no item 5.1.2 deste capítulo. Tal matriz *corresponde a uma descrição sumária das principais ações coletivas, lutas simbólicas, estruturas e meta sócio-cognição ações e relações do sujeito no campo, no período considerado*. Os elementos

e rótulos desta matriz estão definidos no quadro 4. O programa informático ***Mind Man Personal*** foi utilizado para o desenho da matriz sócio-cognitiva.

O terceiro passo foi a elaboração dos mapas sócio-cognitivos específicos “Agenda do sujeito no campo Qualificação”. A partir da matriz sócio-cognitiva, foi realizada a sistematização analítica do conteúdo de cada conjunto dos documentos por meio da elaboração de um mapa sócio-cognitivo específico, sendo um mapa para cada um dos dois períodos, totalizando quatorze mapas “agenda do sujeito no campo Qualificação”. Mais uma vez o programa informático ***Mind Man Personal*** foi utilizado para o desenho dos mapas sócio-cognitivos, que por seu tamanho não foi possível inseri-los no volume da presente tese. Entretanto uma amostra destes mapas (esboços) pode ser encontrada no Apêndice C. III - Construção da matriz sócio-cognitiva da agenda geral do campo Qualificação

A profusão de informações dispostas nos mapas produzidos a partir da matriz “agenda do sujeito no campo Qualificação”, que correspondem a uma tradução feita pelo pesquisador da seleção de elementos presentes nos discursos dos sujeitos coletivos, precisaram, neste momento, serem reordenadas, de modo a permitir a visualização das principais questões em torno das quais o campo Qualificação se estrutura e se move, que foram denominados. “elementos centrais”. *que correspondem a uma descrição sumária das principais ações coletivas, lutas simbólicas, estruturas e meta sócio-cognição do conjunto dos sujeitos do campo Qualificação, no período considerado*²⁰⁹, a partir de uma perspectiva relacional e integradora Os elementos e rótulos desta matriz estão definidos no quadro 5.

A razão da seleção destes elementos, dentre tantos possíveis, deu-se por critérios de relevância na definição do campo. Na construção desta matriz teve-se o cuidado de registrar, além das óbvias ações e relações de quem estabelece a agenda (ou seja, quem detém a hegemonia no campo), as ações “inovadoras” e/ou “subversivas”, que preservam ou modificam o *status quo* do campo.. Esta matriz foi a base para a construção dos mapas de campo, que será descrita no próximo item.

²⁰⁹ Em outras palavras, enquanto que no passo anterior as referências eram os documentos, agora as referências são as evidências retiradas dos documentos. Nos dois casos, a subjetividade do pesquisador deve ser considerada, embora a possibilidade de influenciar os resultados seja mais forte na segunda etapa.

Quadro 4 – Elementos derivados das propriedades dos sujeitos no campo utilizadas na construção da matriz sócio-cognitiva “Agenda do sujeito no campo Qualificação”

PROPRIEDADES	IDENTIDADE DO SUJEITO NO CAMPO	RÓTULO NA MATRIZ
AÇÕES COLETIVAS		
RELACIONAL (D)	existência de relações (conflito, aliança, indiferença) entre os sujeitos	RELAÇÕES
ESTRATÉGICA (D)	missão, objetivos e linhas amplas de ação	ESTRATÉGIAS
TÁTICA (D)	principais ações	TÁTICAS
PERMANÊNCIA (RP)	processos de resistência, adesão e re-criação e existência de mecanismos/processos de representação	PERMANÊNCIA
MUTACIONAL (H)	mudanças profundas em estratégias, táticas e regime de alianças e respectivas justificativas	MUTAÇÕES
LUTAS SIMBÓLICAS		
SIMBÓLICA (D)	a) problemas e justificativas para os objetivos e ações b) elaboração de conceitos, noções e explicações e outros construtos simbólicos	AÇÃO SIMBÓLICA a) PROBLEMAS b) CONSTRUTOS SIMBÓLICOS
HISTÓRICA (H)	narrativas sobre sua própria história	HISTÓRIA
TROCAS SIMBÓLICAS (RP)	produção textual de outro sujeito como referência na produção da estratégia, ações e discursos; utilização (crítica ou acrítica) de conceitos, noções e explicações de outro sujeito palavras, termos e expressões utilizadas em comum por diversos sujeitos	TROCAS SIMBÓLICAS
ESTRUTURA		
POSICIONAL (D)	tipos e volumes de capital → posição do sujeito no campo;	POSIÇÃO
POLARIDADE (D)	pertinência do sujeito nos polos hegemônicos ou não hegemônicos	PÓLO
ESTRUTURAL (D)	Ação nos terrenos	TERRENOS
VERTENTES (D)	problemas, estratégias e ações nas vertentes transpostas para o campo	VERTENTES
META SÓCIO-COGNIÇÃO		
CONSCIÊNCIA DO CAMPO (RP)	Indicação de compreensão e/ou estratégia referente a: a) a estrutura interna e externas do/ao campo (<i>terrenos e vertentes sociais</i>) b) a lógica e as regras do campo c) seu papel no campo	CONSCIÊNCIA DO CAMPO a) ESTRUTURA b) FUNCIONAMENTO c) AUTOCONSCIÊNCIA
AGENDAS (D)	Agenda do sujeito no campo	Matriz e Mapa Sócio Cognitivo “Agenda do sujeito no campo”
Radiografia do campo: Descrição (D); História Social (H); Processos de (re) produção (RP)		

Quadro 5 – Elementos derivados das propriedades do campo utilizadas na construção da matriz sócio-cognitiva “Agenda geral do campo Qualificação - elementos centrais”

PROPRIEDADES	IDENTIDADE DO CAMPO	“ELEMENTOS CENTRAIS”	RÓTULO NA MATRIZ
AÇÕES COLETIVAS			
RELACIONAL (D)	Rede de relações específica do campo no tempo e no espaço	Para o campo: sujeitos protagonistas do campo Qualificação, organizados em tipos, e relações estabelecidas entre eles Indicação da existência de interlocução: diálogo social e tripartismo	CAMPO Sujeitos Relações Interlocução
ESTRATÉGICA (D)	Existência de linhas de força e tensores específicos	Para cada tipo de sujeito (organismo multilateral, estado brasileiro, empresários, trabalhadores): a) objetivos e estratégias em relação à qualificação b) relação com a contemporaneidade. c) funções da qualificação	ESTRATÉGIAS Objetivos Estratégias Conemporaneidade Funções
TÁTICA (D)	Existência de linhas de força e tensores específicos	Para cada tipo de sujeito: principais ações	AÇÕES
PERMANÊNCIA (RP)	Existência de linhas de força e tensores específicos	Para cada sujeito protagonista: principais mecanismos de representação	PERMANÊNCIA Representação
MUTACIONAL (H)	Mudanças nas linhas de força e nos tensores	Para cada sujeito protagonista: principais mutações	MUTAÇÕES
LUTAS SIMBÓLICAS			
SIMBÓLICA (D)	a) problemas inscritos na agenda geral do campo b) construtos simbólicos hegemônicos ou presentes na agenda geral do campo	Para cada tipo de sujeito: a) problemas relativos à qualificação; b) elementos simbólicos do campo qualificação	AÇÃO SIMBÓLICA Problemas Construtos Simbólicos
HISTÓRICA (H)	Narrativa hegemônica e não hegemônica da história do campo	Para cada polo: síntese da história do campo	PÓLO: HISTÓRIA
TROCAS SIMBÓLICAS (RP)	Rede de autores e referências Rede conceitual hegemônica, não hegemônica e pontos de interseção (conceitos compartilhados)	Para cada tipo de sujeito a) principais autores e referências; b) principais conceitos compartilhados e não compartilhados	TROCAS SIMBÓLICAS
ESTRUTURA			
POSICIONAL (D)	“Coordenadas” das posições dos sujeitos no campo	Para cada sujeito protagonista: volume relativo de capital simbólico; sentido ascendente ou descendente Para o campo: posição relativa dos sujeitos protagonistas	POSIÇÃO Volume; Sentido CAMPO: Posição
POLARIDADE (D)	Composição dos polos hegemônicos e não hegemônicos	Para o campo: composição dos polos hegemônicos e não hegemônicos	CAMPO: Pólos
ESTRUTURAL (D)	Identificação e composição dos terrenos do campo	Para o campo: identificação e composição dos principais terrenos	CAMPO: TerrenosS
VERTENTES (D)	Identificação das Vertentes Sociais e das determinações destas em relação ao campo	Para o campo: identificação das Vertentes Sociais e das principais determinações	CAMPO: Vertentes
META SÓCIO-COGNIÇÃO			
CONSCIÊNCIA DO CAMPO (RP)	Regras consensuadas entre os sujeitos Estudos reconhecidos sobre estruturas e funcionamento Documentos consensuados entre os sujeitos	Para cada sujeito protagonista: a) definição de terrenos; b) institucionalidades, operacionalização e financiamento; c) papéis auto atribuídos Para o campo: lista de principais regras e documentos consensuados	CONSCIÊNCIA DO CAMPO: Estrutura; Funcionamento; Autoconsciência CAMPO:: Consenso
AGENDAS (D)	Agenda geral do campo	Para o campo: Agenda geral do campo	Matriz/Mapa Sócio Cognitivo “Agenda”
Radiografia do campo: Descrição (D); História Social (H); Processos de (re) produção (RP)			

5.5.2 Construção dos mapas do campo Qualificação

Os elementos utilizados na construção do mapa foram: *campo; terrenos; sujeitos; linha de força e tensor*, cujas definições podem ser conferidas no item 6.1., e, na sua forma sintética, no quadro 11. A estes elementos foram associados, respeitadas as regras básicas da Topologia e da Cartografia, símbolos gráficos (linhas cheias e pontilhadas, figuras geométricas, setas, etc.), permitindo assim o desenho dos mapas. O quadro 6 apresenta a relação completa dos elementos, topológicos, cartográficos e gráficos utilizados. A pretensão foi de sintetizar, em uma folha A4 ou A3, o máximo de informações possíveis sobre o campo Qualificação.

Tomando como base os mapas sócio-cognitivos “*agenda do sujeito no campo Qualificação*” e “*agenda geral do Campo Qualificação -elementos centrais*” foram elaborados dois mapas do campo qualificação²¹⁰, um para cada período, contendo os principais sujeitos e as principais relações estabelecidas.

O programa informático ***Axon 2006 lite*** foi utilizado para o desenho dos mapas de campo. Estes mapas, elaborados um para o 1º período (1975-1988); dois para o 2º período (1989-2002) e dois para o 3º período (2003-2005), compõem as figuras 10 a 14 da tese, no capítulo 6, item 6.11, mas podem ser encontrados também no apêndice D, para melhor efeito de comparação das mutações do campo.

5.5.3 Síntese, Prospecção e Socialização

Síntese – elaborada a partir discussão das questões levantadas no capítulo 4, com os dados obtidos²¹¹, levantamento de novas questões, surgidas durante a pesquisa e/ou a rerepresentação de questões não suficientemente esclarecidas, de modo a contribuir com os sujeitos do polo não hegemônico na explicitação de suas estratégias e ações;

²¹⁰ A perspectiva adotada para elaboração dos mapas pretendeu integrar a história social e a análise socio-política, na medida em que “as análises *sincrônicas*, que revelam estruturas de ‘longa duração’ na história das sociedades”, devem estar fortemente interligadas com as análises *diacrônicas*, fornecidas pelo exame dos acontecimentos conjunturais (Maranhão, op.cit).

²¹¹ Este item se refere às conclusões da presente tese, descritas no Capítulo 6.

Prospecção – A partir da síntese, desenho de cenários possíveis para o campo no futuro, bem como sugestões para investigações posteriores, tanto do autor, como de outros pesquisadores (agenda de pesquisa)²¹²;

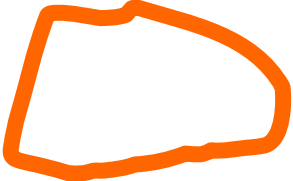

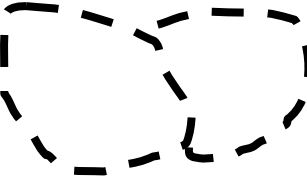
Socialização²¹³ - divulgação da metodologia de *elaboração de mapas do campo qualificação*, com a devolução do conhecimento sistematizado aos sujeitos do pólo não hegemônico²¹⁴, submetendo-o ao debate, através de artigos, palestras, cursos, discussão dos mapas de campo, etc.

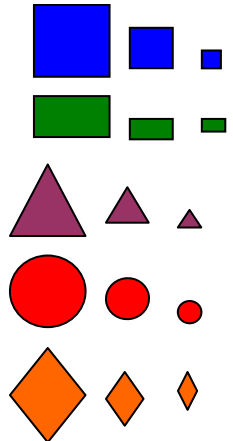
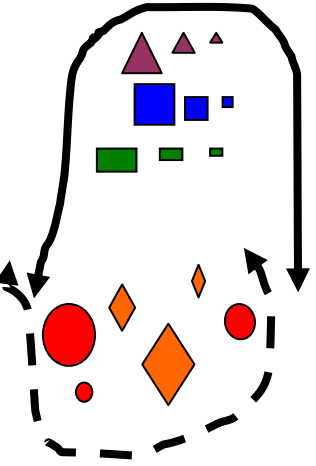
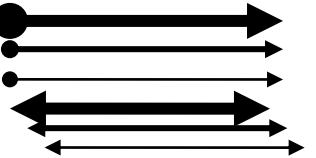
²¹² Este item se refere ao Capítulo 7.

²¹³ Este passo não foi realizado, devendo se concretizar após a defesa e aprovação da tese. A socialização será iniciada pela realização de dois seminários. O primeiro terá como participantes representações de centrais sindicais e o segundo de representantes do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação. Nestes seminários poderá se comprovar o potencial do *mapa de campo* como explicativo dos espaços sociais, bem como realizar algumas correções de análise.

²¹⁴ Deste modo pretende-se contribuir para uma maior consciência dos sujeitos do pólo não hegemônico: i) na sua atuação no campo Qualificação; ii) no aperfeiçoamento das políticas públicas já existentes; e iii) na construção de outras políticas, fruto do conflito e negociação no *campo*.

QUADRO 6 – Elementos topológicos e gráficos para a construção dos mapas do campo Qualificação

Elementos	Exemplos (ver definição adotada para o campo bourdieusiano no item 6. A. campo Qualificação: abordagens teóricas).	1. Elementos Topológicos/ 2. Dimensão Cartográfica	3. Representação gráfica	Legenda
1. Campo	campo Educação, campo Qualificação.	1. Poliedro 2. Diversidade (\neq) /Cor	Linha cheia simples contínua (6pt) - laranja	
2. Vertentes	Campo Produção Campo Educação Campo Estado	1. Poliedro 2. Diversidade (\neq) /Cor	Linha cheia simples contínua (6pt) a) azul: campo Produção b) amarelo: campo Educação c) verde: campo Estado	
2. Terrenos	terrenos do campo Qualificação: certificação profissional, orientação profissional, etc..	1. Poliedro 2 a) Diversidade (\neq) / granulação b) Proporcionalidade (Q) / área do poliedro indica importância relativa do terreno no campo	Linha pontilhada simples contínua (3pt)	

<p>3. Sujeitos</p>	<p>sujeitos do campo Qualificação: MEC, OIT, CUT.</p>	<p>1. Nós 2. a) Diversidade (\neq) forma/cor b) Proporcionalidade (Q) / tamanho Tamanho da figura define importância relativa do sujeito no campo (protagonistas, coadjuvantes e figurantes).</p>	<p>a) quadrado/azul - estado b) Retângulo/verde - entidades multilaterais c) triângulo/ violeta - empresários d) círculo/vermelho - trabalhadores e) losango/ laranja- outros sujeitos * indica entidade de caráter educacional Tamanhos (largura) 1cm, 1/2cm e 1/4cm Altura proporcional</p>	
<p>4. Polos</p>	<p>Polo hegemônico baseado no empresariado; Polo não hegemônico baseado nos trabalhadores.</p>	<p>1. Arcos 2. a) Ordem (O) / pontilhada e cheia b) Proporcionalidade (Q) / Espessura da linha define a força/importância do polo</p>	<p>a) Linha aberta cheia (3 pt) seta dupla b) Linha aberta pontilhada (3pt) – seta dupla</p>	
<p>5. Linhas de força</p>	<p>Estratégia da CNI para a educação profissional (2º período)</p>	<p>1. a) Arcos b) conectividade arcos e nós - tipo de conexão com os nós (sujeitos) 2. a) Diversidade (\neq) / orientação (uni e bidirecional) /</p>	<p>a) linhas cheias com uma seta b) linhas cheias com duas setas - c) linhas pontilhadas com uma seta d) linhas pontilhadas com</p>	

		<p>b) Ordem (O) / pontilhada e cheia</p> <p>b) Proporcionalidade (Q) / Espessura da linha define a força/ importância das estratégias representadas pelas linhas de força</p>	<p>duas setas</p> <p>Espessuras – 4 1/2; 2 1/2 e 1 pt.</p>	
6. Tensor	<p>Introdução da noção de competências pelo empresariado,</p> <p>Proposta da CUT de publicização do sistema S (2º período)</p> <p>Política de Qualificação do MTE (2º e 3º períodos)</p>	<p>1. a) Arcos</p> <p>b) conectividade arcos e nós - tipo de conexão com os nós (sujeitos)</p> <p>2. a) Ordem (O) / pontilhada e cheia</p> <p>b) Proporcionalidade (Q) / Espessura da linha define a força/ importância da ação (tensor) sobre os demais sujeitos e sobre o campo</p>	<p>a) linhas pontilhadas vermelhas com uma seta –</p> <p>b) linhas pontilhadas vermelhas com uma seta</p> <p>Espessura – 4 1/2; 2 1/2 e 1 pt.</p>	

6. O CAMPO QUALIFICAÇÃO: DESCRIÇÃO SINCRÔNICA, HISTÓRIA SOCIAL E (RE) PRODUÇÃO

“Nenhuma batalha... desenrola-se como previram aqueles que armam os planos.”
Tolstoi

Este capítulo apresenta os principais achados da pesquisa. Entretanto, inicia com discussões teórico-empíricas (item 6.1), incluso a definição e justificativa das noções ressignificadas ou elaboradas no transcurso da investigação, *na medida em que estas são também resultados da pesquisa*. Deste modo, seguiu-se a premissa, muitas vezes reiterada por Bourdieu, *de que teoria não se constrói à revelia do objeto empírico*, mas em consonância com ele. Agregou-se também, para que o leitor perceba o processo de evolução da análise do campo Qualificação, um primeiro esboço de descrição do campo, elaborado pelo autor em 2001.

A seguir, inicia-se uma discussão fundamental para a compreensão do campo: o que está em jogo, afinal? Nos itens seguintes (6.3 a 6.8) apresenta-se a descrição e o processo de reprodução do campo Qualificação por meio da caracterização não exaustiva de seus elementos constituintes (sujeitos, polos, vertentes sociais, terrenos, linhas de força, tensores)²¹⁵. Já no item 6.9. são apresentadas as principais evoluções do campo Qualificação no tempo, considerando os dois períodos adotados e os processos de reprodução do campo.

O capítulo finaliza com a síntese da análise do campo Qualificação, por meio da apresentação dos *mapas de campo*, para cada período considerado, que representa um novo ponto de partida, seja para “replicar” a análise para outros espaços geográficos e contextos sociais; seja para retroceder a análise no tempo ou acompanhar a evolução futura do campo, ou ainda e principalmente, para submeter tal síntese à apropriação e crítica dos sujeitos sociais do polo não-hegemônico, na esperança de contribuir para suas estratégias e ações mais efetivas (no sentido contra-hegemônico) no campo Qualificação.

²¹⁵ Alertam-se aos/às leitores/as que se tratam de análises iniciais, na medida em que a investigação profunda de cada um destes sujeitos e elementos constitui um trabalho hercúleo, cuja consecução, como já dito repetidas vezes é necessariamente coletivo.

6.1 O campo Qualificação: abordagens teóricas

No prefácio à edição brasileira do seu livro *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*²¹⁶, Pierre Bourdieu alerta aos leitores para que não leiam o livro como um “*simples instrumento de reflexão, um simples suporte de especulação teórica e da discussão abstrata, mas como uma espécie de manual de ginástica intelectual, um guia prático que é preciso aplicar a uma prática...*”. Seguindo este importante conselho, aplicam-se, nesta tese os elementos da teoria do campo social a uma situação e contexto societal concreto: *o espaço social das relações envolvendo trabalho e educação no Brasil, denominado nesta tese de campo Qualificação*.

Embora Bourdieu fale de “*manual*” ou “*guia prático*”, os pesquisadores não se devem deixar iludir: a teoria do campo social está dispersa na obra de Bourdieu, e, coerente com a filosofia da ciência de seu criador, sempre vinculada à resolução de problemas “*inseparavelmente empíricos e teóricos*”, sendo necessária sistematizá-la. Isto de modo que as questões específicas não “contaminem” negativamente a análise em apreço, mas, ao mesmo tempo, não a tornando abstrata, asséptica, desprovida de fortes vinculações com as práticas sociais concretas.

Aceitando o desafio de realizar “*uma pesquisa prazenteira, liberta de proibições e divisões*” na presente tese optou-se por *categorizar as propriedades gerais do campo e desenvolver noções que contribuam para uma utilização sistemática da teoria do campo social na análise do campo Qualificação*. Tal categorização (que pode ser considerada arbitrária) e as noções de *vertentes sociais, terrenos, linhas de força e tensores* (que podem ser consideradas carentes de maior aprofundamento teórico-conceitual) estão forte e estreitamente vinculadas à necessidade de desenvolver uma metodologia que possa ser utilizada pelos sujeitos sociais do polo não-hegemônico da sociedade.

Aqui talvez esteja a grande força da perspectiva bourdieusiana: pedagogos, jornalistas (Barros Filho & Martino, 2003) e arquitetos (Stevens, 2003), apenas para citar como exemplo entre tantos outros possíveis profissionais, mesmo correndo o risco de “heresias”, podem contribuir no sentido “*de trazer a todos esta compreensão rigorosa do mundo*”, que é “um dos instrumentos de liberação mais poderosos com que contamos”.

²¹⁶ Todas as citações desta página provêm do prefácio citado (Bourdieu, 2003). O prefácio está datado de outubro de 1995 e os anos da 1ª edição do livro na França e no Brasil são, respectivamente, 1994 e 1996.

6.1.1 Teoria do Campo Social e campo Qualificação: uma aplicação prática

As análises das complexas relações entre os diversos sujeitos – individuais e coletivos - que atuam em qualificação (ou seja, nas relações sociais entre trabalho e educação, que incluem a qualificação social e profissional) podem ter precisão e detalhes amplificados quando se encara o espaço social onde estas relações se estabelecem como um *campo* bourdieusiano.

Pelo seu caráter fortemente heurístico dentro de uma perspectiva relacional dos processos sociais, a noção de *campo* de Bourdieu provê - e o presente trabalho constitui-se essencialmente numa aplicação prática disto - não apenas elementos teóricos para a análise de dada realidade social, *mas também se constitui em uma metodologia de pesquisa* sobre esta mesma realidade, na medida em que:

“A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objecto em questão não está isolado de um conjunto de relações que retira o essencial de suas propriedades. Por meio dela, torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista...: é preciso pensar relacionalmente.” (Bourdieu, 1989, p.27);

e

“... em vez de escolher uma obra ajustada às suas próprias características objetivas ou subjetivas, um agente escolhe no espaço de possíveis a obra que contribua para confirmar sua identidade e sua diferença no espaço estruturado de consumidores. O sociólogo deve utilizar a noção de campo sobretudo como norma de trabalho que o obrigue a ir tão longe quanto possível na análise de cada uma das sei res independentes (disposições, obras, instituições, etc) antes de se arriscar a sair desta trilha para apelar para fatores logicamente heterogêneos. Noção crítica, o campo é menos uma “tese” do que um método que permite controlar as condições e os limites do raciocínio causal...” Pinto (2000, pg. 71)

Isto significa que o *campo*, embora explique uma realidade objetiva, não é algo dado, mas inclui uma compreensão da realidade que tanto mais é efetiva para modificá-la, quanto mais compartilhada for esta compreensão, sobretudo, entre os sujeitos que atuam no campo. Neste sentido, o *campo* apresenta e representa um conjunto de agentes e de relações de força e de aliança entre eles. O seu *desvelamento*, ou seja, a “descoberta” de agentes insuspeitos e/ou de suas insuspeitas estratégias. Do mesmo modo, como é a pretensão do presente trabalho,

a socialização das “descobertas”, pode levar à modificações ou ao fortalecimento de estratégias levadas a termo pelo pólo não-hegemônico do campo.

A primeira questão fundamental a responder é: *pode-se descrever o espaço social caracterizado pela presença de práticas, discursos, produção teórica, legislação, instituições de caráter educativo e/ou representativo, etc., vinculadas à qualificação social e profissional, como um campo bourdieusiano?* Seguindo a perspectiva de Sapiro (2005), a **resposta é sim**, pois se pôde verificar, como se demonstrará ao longo deste capítulo, a existência de um corpo de produtores especializados; a existência de instâncias de consagração específicas; a existência de um mercado. Ao mesmo tempo:

- a) este microcosmo apresenta uma lógica própria, embora tributário dos macrocosmos do trabalho (produção) e da educação, além da forte influência do campo Estado; tal lógica se construiu historicamente, por meio de lutas entre sujeitos coletivos com interesses diversos;
- b) existem sujeitos coletivos, vinculados a determinadas classes ou frações de classe inscreveram o tema em suas agendas, destinando tempo e recursos para intervenções específicas neste tema; existem, além dos sujeitos individuais profissionalizados, instituições específicas voltadas para a qualificação social e profissional;
- c) os sujeitos coletivos apresentam assimetria em termos de controle sobre as questões consideradas centrais quando se discute qualificação social e profissional; verifica-se nas práticas e discursos específicos, a existência de estratégias para conservar ou para modificar esta assimetria;
- d) Existe forte disputa em torno da destinação de recursos públicos e privados para a qualificação social e profissional; tal disputa se dá também em torno de concepções e objetivos das ações financiadas com tais recursos;
- f) existe uma agenda própria, um léxico próprio, produção teórica e *corpus* conceitual específico, publicação editorial específica, disciplinas acadêmicas;
- g) processos macrosociais como a globalização e a reestruturação produtiva e, de forma complementar, a reforma do Estado, provocaram mudanças profundas no espaço social específico, aprofundando a autonomização deste espaço.

A segunda questão fundamental é demarcar, mais uma vez, a concepção de *sujeito* adotada na presente tese. Aqui, os “agentes” ou “atores” sociais são

definidos pela sua capacidade de aspirar, a partir de uma identidade e um projeto específico, inicialmente voltado para a definição e/ou melhoria de sua posição no campo, a transformação de toda a estrutura do campo (ação contra-hegemônica). Entretanto, depois de conquistada uma posição mais favorável ou hegemônica, a tendência é de preservar a posição (ação hegemônica). Este tipo de identidade e ação coletiva produz *sujeitos*, definidos como agentes sociais coletivos portadores de uma identidade oprimida ou opressora, mas que prolongam esta identidade no sentido da transformação do campo ou no sentido da sua permanência tal como se encontra, com níveis variados de consciência da existência e funcionamento do campo. Os níveis de “consciência do campo”, agrupados na dimensão Meta Sócio-Cognição poderiam deste modo, ao lado do volume e composição do capital simbólico específico do campo, ser indicadores do grau de protagonismo dos sujeitos.

A premissa que uma radiografia do *campo* Qualificação deveria conter: i) uma descrição de seus principais elementos; ii) uma análise de sua história social e iii) uma problematização dos seus processos de (re) produção, foi seguida a risca. Com base nas propriedades gerais dos campos e, ainda, consciente dos limites destas propriedades - pelo menos da forma como estavam descritas - foi realizado um processo de agrupamento (síntese) e, posteriormente, detalhamento (análise), adaptando-se as propriedades, agora sistematizadas, para sua utilização no objeto em estudo. Neste processo de *transmutação conceitual*²¹⁷, ainda que relativamente arbitrária, pois se vincula ao *corpus* teórico adotado pelo pesquisador, tentou-se superar, no que diz respeito ao campo Qualificação, alguns dos limites apontados na Teoria dos Campos, particularmente, no que se relaciona aos sujeitos e seus discursos.

O desvelamento e demarcação do campo Qualificação, como um espaço específico da vida social que guarda autonomia relativa em relação a outros espaços, partiu das seguintes dimensões, comuns a todos os campos:

I - Ação Coletiva - os diversos sujeitos sociais se apropriam individual e coletivamente dos problemas que lhes aparecem em determinada área da vida

²¹⁷ As propriedades básicas e as propriedades gerais foram depreendidas dos textos de Bourdieu e outros autores que utiliza(ram) a teoria do campo social (Bourdieu, 1979, 1984, 1988, 1989, 1992, 1998, 1999, 2001, 2003, 2003a, 2004 e 2005; Pinto, 2000; Bonnewitz; 2003; Stevens; 2003; Barros Filho & Martino, 2003; Alonso, Criado y Pestaña, 2004; Lahire, 2002, 2005a; 2005b; Wacquant, 2002, 2005), à exceção da propriedade básica “Meta

social e elaboram estratégias e táticas que guiam, estabelecem ou modificam a sua ação coletiva específica, no sentido da sua manutenção em cena e na acumulação de capital. Os problemas são incluídos na sua “agenda”, entendida como os indicativos de prioridades de ação coletiva do sujeito (interesses) neste espaço específico, o *campo*;

II - Luta Simbólica - Nenhum sujeito social prescinde do uso e/ou da construção de elementos simbólicos que representem o seu próprio papel e dos outros sujeitos sociais e justifiquem suas estratégias e ações no campo, incluindo aqui as alianças e acordos com os demais sujeitos sociais. A luta simbólica pressupõe a elaboração ou adesão a conceitos e noções que tentam explicar as questões vinculadas às estratégias dos sujeitos e que justificam a sua presença no campo;

III - Estrutura do campo – Cada campo apresenta uma estrutura envolvendo a posição relativa dos sujeitos sociais, que expressa tanto a sua apropriação de capital (em particular do capital simbólico específico do campo) e o estado da correlação de forças, quanto o que é determinado por campos externos, de caráter mais geral e o que é determinante de espaços internos, menos gerais. Definidos os sujeitos com alto volume de capital simbólico específico do campo como “protagonistas”, pode-se seguir a perspectiva relacional e tipificar os demais sujeitos de acordo com as relações estabelecidas com os protagonistas como “coadjuvantes” (médio volume de capital simbólico) e “figurantes” (baixo volume de capital simbólico);

IV - Meta sócio-cognição - Os sujeitos sociais apresentam graus variados de compreensão quanto à existência, estrutura, regras de funcionamento e seu papel no campo. Quanto mais as conhece, mais o sujeito utiliza tal conhecimento a seu favor, inclusive, para modificá-las. Regras aparentemente claras podem obscurecer o jogo simbólico subjacente, portanto, o conhecimento das regras “reais” reveste-se grande valia na elaboração e aplicação das estratégias e nas lutas simbólicas.

Houve, portanto, a preocupação em compreender, simultaneamente, cada sujeito social e o conjunto dos sujeitos sociais; ou seja, buscar o significado das ações de um sujeito social em particular e o das relações estabelecidas entre diversos sujeitos sociais que compõem o campo. A interação entre os sujeitos, a acumulação ou perda de capital específico do campo e as trocas simbólicas

influenciam as “agendas” (os interesses) de cada sujeito, ao mesmo tempo em que constroem uma “agenda geral do campo” (os “objetos em jogo” bourdieusianos), em torno da qual as principais lutas se travam.

As propriedades gerais - relativas aos sujeitos no campo e ao campo propriamente dito - podem ser utilizadas para apreender a conformação de *campos* específicos, sendo categorizadas e descritas, nesta tese, como:

1. Relacional - Cada sujeito social no campo estabelece relação com pelo menos um outro sujeito social presente no campo²¹⁸. As relações podem ser de alianças ou de conflito, estejam estes conflitos momentaneamente caracterizados como “guerra de movimento” ou “guerra de posição”. Quando as relações são precárias, episódicas ou inexistentes, podemos denominá-las como “indiferentes”;
2. Posicional – Cada sujeito possui variados volumes e tipos de capital (econômico, social e cultural), cujo peso na apropriação e acumulação de capital simbólico não é o mesmo para todos os campos. A sua “posição” no campo é definida por seu capital simbólico específico do campo e tal posição não é imutável, pois o capital pode ser ganho ou perdido;
3. Estratégica - Os objetivos das relações estão vinculados à obtenção de hegemonia no campo e a consequente primazia (ou benefícios) no processo de acumulação de capital específico do campo e, a cada evento, os sujeitos sociais acumulam (ou perdem) capital, o que influencia nas suas ações subsequentes;
4. Tática - As ações dos sujeitos sociais no sentido de preservar ou ampliar seu capital em determinado campo (“linhas de força”)²¹⁹ implicam não apenas conflito, mas também, a promoção de negociações e trocas simbólicas que mantêm o campo como tal;
5. Simbólica - No processo de resolução de problemas da agenda, os sujeitos sociais criam (ou re-criam) construtos - instituições e discursos - que se suportam mutuamente, a partir dos quais realizam lutas e trocas simbólicas. O próprio enunciado dos problemas e sua hierarquia nas

²¹⁸ A prática isolada - solipsista ou puramente endógena - de um determinado sujeito social é certamente possível, mas não o torna automaticamente pertencente a um campo específico.

²¹⁹ As noções de *pólos*, *terrenos* e *agenda* foram adaptadas pelo autor para utilização na descrição do campo. Qualificação, enquanto que as noções de *linhas de força*, *tensores*, *vertentes sociais* são de elaboração própria. A descrição de todas estas noções pode ser encontrada no item 6.1.2, deste capítulo.

prioridades do sujeito é parte dos processos simbólicos. O uso dos construtos direciona-se no sentido de acumular e/ou (re) valorizar o seu próprio capital simbólico;

6. Polaridade - Dependendo de seu poder de definição das regras do processo acumulação de capital específico do campo, os sujeitos podem, *grosso modo*, ser agrupados em pólos hegemônicos e não-hegemônicos (“dominantes” e “dominados”, para Bourdieu). Em determinadas situações, sujeitos sociais do polo não-hegemônico podem desafiar a ordem estabelecida no campo, tornando-se contra-hegemônicos até a mudança na polarização do campo. Importante perceber que esta propriedade não é bipolar, mas multipolar; ou seja, podem existir mais de um polo para cada categoria de hegemonia;
7. Trocas Simbólicas - As relações entre os sujeitos que de fato disputam a hegemonia do campo evoluem no tempo até se apresentarem “maduras”, ou seja, prenes de trocas simbólicas. Isto pode ser evidenciado por uma produção textual contendo referências sobre os “outros” (aliados ou adversários) e a incorporação, crítica ou acrítica, de conceitos, termos, expressões e palavras de significado compartilhado. Neste sentido, as trocas simbólicas tanto podem contribuir para a subordinação de determinado sujeito social ao polo hegemônico como estratégia para a legitimação deste sujeito social em situação de mudança de hegemonia;
8. Permanência - Criação de mecanismos que garantam a permanência em cena, ao impedir ou retardar a diminuição da posse de capital específico do campo, com a adoção de processos de resistência, adesão e re-criação (Lima, 1999) e de instrumentos/processos de representação que contemplem os múltiplos interesses individuais concorrentes - no sentido de fazer avançar os sujeitos sociais por territórios nunca antes transitados, incluindo aqui, a disputa no campo do Estado – permite aos sujeitos sociais permanecerem em cena, mesmo em tempos turbulentos (linhas de força);
9. Mutacional - Em tempos de crise profunda, mudam os sujeitos do campo, por inclusão, exclusão ou por variação da sua importância relativa. Com a mudança da capacidade de intervenção, estratégias são reelaboradas, alianças e acordos são criados, desfeitos ou resinificados. As correlações

de força no campo mudam por meio das linhas de força e dos tensores, que, por sua vez, também se modificam no processo;

10. Histórica – Os sujeitos sociais contam sua própria história no campo, evidenciando/omitindo fatos e/ou elaborando versões sobre estes fatos. O próprio campo sofre *mutações* no espaço e *no tempo*, de modo os significados são fluidos, sempre *em movimento*. Em outras palavras, cada campo apresenta uma história específica e compreendê-lo é também *reconstruir esta história*²²⁰;
11. Estrutural - Os campos complexos apresentam “terrenos” ou subcampos, espaços vinculados ou dependentes diretamente do campo maior. Tais terrenos podem surgir, sofrer mutações, ganhar ou perder importância e mesmo desaparecer no processo de evolução do campo;
12. Vertentes - Muitos dos campos específicos são derivados de campos mais abrangentes. É útil, ao pesquisador, a determinação das “vertentes sociais” do campo, ou dos campos que transbordam gerando o campo específico em análise, isto na medida em que os sujeitos sociais, suas alianças e elementos de sua agenda das vertentes sociais encontrar-se-ão reproduzidas, ainda que de forma específica, no campo derivado;
13. Consciência do Campo – Na sua história no campo o sujeito vai desenvolvendo uma compreensão sobre: i) a estrutura interna do campo (terrenos) e as estruturas externas ao campo (*vertentes sociais*); ii) a lógica, funcionamento e regras do campo e iii) o seu papel no campo (autoconsciência), que lhe permite atuar com mais ou menos eficiência, segundo as suas estratégias;
14. Agendas²²¹ - sintetizando as propriedades anteriores, as agendas podem ser descritas como uma lista sumária das questões de interesse a serem resolvidas e as estratégias e ações decorrentes a serem realizadas para tanto. A agenda do sujeito no campo expressa as características de cada sujeito em sua posição e atuação no campo, enquanto que a agenda geral do campo expressa, para o conjunto dos sujeitos, os objetos em jogo, as

²²⁰ Deste modo, para responder as perguntas da pesquisa, torna-se fundamental, para o desvelamento do campo Qualificação, não apenas descreve-lo no presente, mas captar as suas mutações no tempo. Na impossibilidade de uma descrição contínua, recorreu-se ao recurso da periodização, descrita no item 6.6.

²²¹ As agendas não são, de fato, propriedades, mas construtos/instrumentos do pesquisador que sistematizam as propriedades do campo e dos sujeitos no campo.

principais questões em torno das quais o campo se estrutura (objetos em jogo), além de revelar, por comparação, quais sujeitos, de forma hegemônica ou por resistência, estabeleceram suas questões específicas como questões gerais do campo.

O processo de categorização não foi nem excludente, nem exaustivo. As propriedades se entrelaçam e uma propriedade apenas pode ser separada das demais na etapa de análise, devendo, necessariamente se reintegrada no processo posterior de síntese. Do mesmo modo, podem-se encontrar outras propriedades relevantes que contribuam para uma melhor compreensão de determinado campo.

Nesta etapa de análise, os elementos da descrição são preponderantes, embora a adoção da dimensão da meta sócio-cognição (pouco presente, até prova em contrário, em Bourdieu) reforce os elementos relacionados com a (re) produção. Ao mesmo tempo, ao se optar por multiplicar a radiografia do campo Qualificação no *tempo*, espera-se ter garantido a centralidade dos elementos da história social do campo na análise realizada.

O quadro 7 sintetiza, não exaustivamente, as co-relações entre as dimensões e propriedades gerais dos campos. Já o quadro 8 oferece uma chave descritiva para as propriedades gerais reveladas nos discursos dos sujeitos, enquanto que o quadro 9 apresenta tal chave aplicada ao campo Qualificação.

Quadro 7 - Co-relações entre dimensões e propriedades gerais dos campos

Radiografia do campo: Descrição (D), História Social (H) e Processos de (re) produção (RP)	Dimensões			
	I - Ações Coletivas	II - Lutas Simbólicas	III - Estrutura do campo	IV - Meta sócio-cognição
P R O P R I E D A D E S	RELACIONAL (D)	SIMBÓLICA (D) a) Problemas	VERTENTES (D)	CONSCIÊNCIA DO CAMPO (RP) a) Estrutura
	ESTRATÉGICA (D) TÁTICA (D)	SIMBÓLICA (D) a) Problemas b) Construtos	ESTRUTURAL (D)	CONSCIÊNCIA DO CAMPO (RP) a) Estrutura
	PERMANÊNCIA (RP) MUTACIONAL (H)	SIMBÓLICA (D) b) Construtos TROCAS SIMBÓLICAS (RP)	POLARIDADE (D)	CONSCIÊNCIA DO CAMPO (RP) b) Funcionamento
	PERMANÊNCIA (D) MUTACIONAL (H)	SIMBÓLICA (D) a) Problemas HISTÓRICA (H)	POSICIONAL (D)	CONSCIÊNCIA DO CAMPO (RP) c) Autoconsciência
Agenda do sujeito no campo (interesses) e Agenda geral do campo (objetos em jogo)				

Quadro 8 - Propriedades dos campos reveladas nos discursos dos sujeitos

POPRIEDADES	IDENTIDADE DO SUJEITO NO CAMPO	IDENTIDADE DO CAMPO	RÓTULO NA MATRIZ
AÇÕES COLETIVAS			
RELACIONAL (D)	existência de relações (conflito, aliança, indiferença) entre os sujeitos	Rede de relações específica do campo no tempo e no espaço	RELAÇÕES
ESTRATÉGICA (D)	missão, objetivos e linhas amplas de ação	Existência de linhas de força e tensores específicos	ESTRATÉGIAS
TÁTICA (D)	principais ações	Existência de linhas de força e tensores específicos	AÇÕES
PERMANÊNCIA (RP)	processos de resistência, adesão e re-criação e existência de mecanismos/processos de representação	Existência de linhas de força e tensores específicos	PERMANÊNCIA
MUTACIONAL (H)	mudanças profundas em estratégias, táticas e regime de alianças e respectivas justificativas	Mudanças nas linhas de força e nos tensores	MUTAÇÕES
LUTAS SIMBÓLICAS			
SIMBÓLICA (D)	a) problemas e justificativas para os objetivos e ações b) elaboração de conceitos, noções e explicações e outros construtos simbólicos	a) problemas inscritos na agenda geral do campo b) construtos simbólicos hegemônicos ou presentes na agenda geral do campo	AÇÃO SIMBÓLICA a) PROBLEMAS b) CONSTRUTOS SIMBÓLICOS
HISTÓRICA (H)	narrativas sobre sua própria história	Narrativa hegemônica e não hegemônica da História do campo	HISTÓRIA
TROCAS SIMBÓLICAS (RP)	produção textual de outro sujeito como referência na produção da estratégia, ações e discursos; utilização (crítica ou acrítica) de conceitos, noções e explicações de outro sujeito palavras, termos e expressões utilizadas em comum por diversos sujeitos	Rede de autores e referências Rede conceitual hegemônica, não hegemônica e pontos de interseção (conceitos compartilhados)	TROCAS SIMBÓLICAS
ESTRUTURA			
POSICIONAL (D)	tipos e volumes de capital → posição do sujeito no campo;	“Coordenadas” das posições dos sujeitos no campo	POSIÇÃO
POLARIDADE (D)	pertinência do sujeito nos polos hegemônicos ou não hegemônicos	Composição dos polos hegemônicos e não hegemônicos	PÓLO
ESTRUTURAL (D)	Ação nos terrenos	Identificação e composição dos terrenos do campo	TERRENOS
VERTENTES (D)	problemas, estratégias e ações nas vertentes transpostas para o campo	Identificação das Vertentes Sociais e das determinações destas em relação ao campo	VERTENTES
META SÓCIO-COGNIÇÃO			
CONSCIÊNCIA DO CAMPO (RP)	Indicação de compreensão e/ou estratégia referente a: a) a estrutura interna e externas do/ao campo (<i>terrenos e vertentes sociais</i>) b) a lógica e as regras do campo c) seu papel no campo	Regras consensuadas entre os sujeitos Estudos reconhecidos sobre estruturas e funcionamento Documentos consensuados entre os sujeitos	CONSCIÊNCIA DO CAMPO a) ESTRUTURA b) FUNCIONAMENTO c) AUTOCONSCIÊNCIA
AGENDAS (D)	Agenda do sujeito no campo	Agenda geral do campo	Matriz e Mapa Sócio Cognitivo “Agenda”
Radiografia do campo: Descrição (D); História Social (H); Processos de (re) produção (RP)			

Quadro 9 - Propriedades gerais do campo Qualificação reveladas nos discursos dos sujeitos

PROPRIEDADES	IDENTIDADE DO SUJEITO NO CAMPO QUALIFICAÇÃO	IDENTIDADE DO CAMPO QUALIFICAÇÃO	RÓTULO NA MATRIZ
AÇÕES COLETIVAS			
RELACIONAL (D)	existência de relações (conflito, aliança, indiferença) entre os sujeitos	rede de relações específica do campo no tempo e no espaço	RELAÇÕES
ESTRATÉGICA (D)	missão, objetivos e linhas amplas de ação	existência de linhas de força e tensores específicos	ESTRATÉGIAS
TÁTICA (D)	principais ações	existência de linhas de força e tensores específicos	AÇÕES
PERMANÊNCIA (RP)	processos de resistência, adesão e re-criação e existência de mecanismos/processos de representação	existência de linhas de força e tensores específicos	PERMANÊNCIA
MUTACIONAL (H)	mudanças profundas em estratégias, táticas e regime de alianças e respectivas justificativas	mudanças nas linhas de força e nos tensores	MUTAÇÕES
LUTAS SIMBÓLICAS			
SIMBÓLICA (D)	a) problemas e justificativas para os objetivos e ações b) elaboração de conceitos, noções e explicações e outros construtos simbólicos	a) problemas inscritos na agenda geral do campo b) construtos simbólicos hegemônicos ou presentes na agenda geral do campo	AÇÃO SIMBÓLICA a) PROBLEMAS b) CONSTRUTOS SIMBÓLICOS
HISTÓRICA (H)	narrativas sobre sua própria história	narrativa hegemônica e não hegemônica da História do campo	HISTÓRIA
TROCAS SIMBÓLICAS (RP)	produção textual de outro sujeito como referência na produção da estratégia, ações e discursos; utilização (crítica ou acrítica) de conceitos, noções e explicações de outro sujeito palavras, termos e expressões utilizadas em comum por diversos sujeitos	rede de autores e referências rede conceitual hegemônica, não hegemônica e pontos de interseção (conceitos compartilhados)	TROCAS SIMBÓLICAS
ESTRUTURA			
POSICIONAL (D)	tipos e volumes de capital → posição do sujeito no campo;	“Coordenadas” das posições dos sujeitos no campo	POSIÇÃO
POLARIDADE (D)	pertinência do sujeito nos polos hegemônicos ou não hegemônicos	Composição dos polos hegemônicos e não hegemônicos	PÓLO
ESTRUTURAL (D)	Ação nos terrenos	Identificação e composição dos terrenos do campo	TERRENOS
VERTENTES (D)	problemas, estratégias e ações nas vertentes transpostas para o campo	Identificação das Vertentes Sociais e das determinações destas em relação ao campo	VERTENTES
META SÓCIO-COGNIÇÃO			
CONSCIÊNCIA DO CAMPO (H)	Indicação de compreensão e/ou estratégia referente a: a) a estrutura interna e externas do/ao campo (<i>terrenos e vertentes sociais</i>) b) a lógica e as regras do campo c) seu papel no campo	Regras consensuadas entre os sujeitos Estudos reconhecidos sobre estruturas e funcionamento Documentos consensuados entre os sujeitos	CONSCIÊNCIA DO CAMPO a) ESTRUTURA b) FUNCIONAMENTO c) AUTOCONSCIÊNCIA
AGENDAS (D)	Agenda do sujeito no campo Qualificação	Agenda geral do campo QUALIFICAÇÃO	Matriz e Mapa Sócio Cognitivo “Agenda”
Radiografia do campo: Descrição (D); História Social (H); Processos de (re) produção (RP)			

6.1.2. Construindo noções operatórias no âmbito da Teoria do Campo Social

Por mais elaborado, consistente, minucioso e sofisticado que seja, nenhum *corpus* teórico está “acabado”. O inacabamento teórico-metodológico talvez seja uma das características intrínsecas mais fundamentais da ciência, que a faz avançar. Toda tentativa de engessamento da teoria e do método (que não significa ecletismo ou individualismo metodológico) contribui para que as “revoluções científicas” aconteçam mais como ruptura (por isto são revoluções), do que como continuidade incremental.

Daí que, no processo de construção do conhecimento, em particular do conhecimento acadêmico há a necessidade de *noções operatórias*, construtos conceituais menos abrangentes que o *conceito* e a *noção* propriamente dita, concebidos no processo de construção do objeto, e, por isto mesmo, de aplicabilidade limitada. Entretanto, se configuram em acréscimos de conhecimento da realidade, objetivo primeiro da investigação científica.

Na pesquisa realizada, ainda no âmbito da Teoria do Campo Social, algumas noções operatórias foram ressignificadas e/ou desenvolvidas: *vertentes sociais, terrenos, polos, linhas de força e tensores*, sendo as duas primeiras em analogia com termos das geociências e as três últimas em analogia com termos da física (eletromagnetismo). A seguir, descrevem-se tais noções, sendo que sua aplicação prática na pesquisa e são demonstradas no item C, deste capítulo.

6.1.2.1 Estruturas Estruturantes: Vertentes sociais e terrenos

Os campos não são totalmente autônomos, nem homogêneos. Também não existem eternamente; aparecem na história de determinada formação social com a gradativa divisão do trabalho e de outras práticas sociais; desenvolvem-se em um processo contraditório de marchas e contramarchas; podem ser reabsorvidos ou extintos; manter-se como espaço mais ou menos homogêneo; ao aumentar sua complexidade e abrangência, dar origem a outros campos. Desta maneira, campos podem nascer de outros campos, por autonomização das suas atividades, a exemplo dos campos de interesse científico²²².

²²² Uma analogia a esta diferenciação e autonomização dos campos pode ser verificada na evolução da química: a evolução e diferenciação de aspectos da filosofia em alquimia; desta em um segmento da ciência natural e posteriormente em química; por sua vez, esta gradativamente se diferenciou em química orgânica, química de polímeros e química de biopolímeros. A relação não é direta, pois outras práticas da ciência natural se diferenciaram e se agruparam com elementos da alquimia para gerar a química moderna.

Isto nos leva, na reconstrução da sua História social, a pensar na gênese do campo (Bourdieu, 2005) e, na descrição sincrônica, pensar nas suas diferenciações internas. Em outro trabalho (Lima, 1999), quando se começou a perceber o espaço social das disputas em torno da qualificação profissional como *campo*, elaborou-se a noção operatória de vertente social, definida como *a soma das matrizes discursivas²²³ e das práticas coletivas de determinado campo social, ou seja, de relações sociais, que transbordam ou jorram, alimentando e se traduzindo em um outro processo, que por sua vez se constituem em terrenos propícios à disputa pela hegemonia deste campo ou de outro campo correlato. Já terreno seria o conjunto de práticas sociais que constituem um subcampo; ou seja, um espaço social em processo ainda incipiente de autonomização e, portanto, menos abrangente, no interior de um campo mais abrangente, submetido às regras gerais deste último.*

Estas noções operatórias se tornaram necessárias para expressar: i) a dinâmica do processo de constituição de um novo campo ou novo terreno de práticas e relações sociais; ii) a interdependência entre os campos constituintes e constituídos e dos terrenos deles derivados; iii) a especificidade e autonomia relativa destes campos e iv) o caráter decisivo e impetuoso do processo, que aponta as possibilidades de criação contínua de novos terrenos.

O termo *vertente* se apresenta aplicável em duas de suas acepções dicionarizadas²²⁴ : é o declive da montanha , de onde derivam águas pluviais, que *vertem, transbordam, difundem , deságuam, fazem sair com ímpeto, jorram, e assim traduzem, trasladam, fazem brotar. Vertente também é o que se discute, do que se trata. Já terreno é a porção de terra cultivável; campo; ramo de atividade; setor; tema, assunto; em resumo é um espaço determinado, restrito. Na linguagem corrente, “ganhar terreno”, significa conquistar vantagens numa empresa, negócio, etc.; propagar-se, espalhar-se, difundir-se, enquanto que “perder terreno” é ver*

²²³ A noção de *matrizes discursivas* (cf. Manfredo, 1996) é uma importante ferramenta na análise das origens e evolução dos movimentos sociais brasileiros tem sido. Primeiramente utilizada por Eder Sader (1988), ela aponta para a compreensão da elaboração das representações, pelos sujeitos do movimento social, sobre os fatos e sobre si mesmos, através da comparação destas com representações mais gerais, denominadas matrizes. As matrizes discursivas devem ser, pois, entendidas como modos de abordagem da realidade, que implicam diversas atribuições de significado. Implicam também, em decorrência, o uso de determinadas categorias de nomeação e interpretação (das situações, dos temas, dos atores) como na referência a determinados valores e objetivos. Mas não são simples idéias: sua produção e reprodução dependem de lugares e práticas materiais de onde são emitidas as falas. Entretanto, estas representações, sem dúvida fundamentais para a compreensão dos processos de constituição de sujeitos sociais, na opinião do autor, não conseguem captar, *per se*, a complexidade da constituição de um campo ou de terrenos dele derivados.

²²⁴ Buarque de Hollanda, 1995.

reduzirem-se as vantagens, os privilégios, num empreendimento, negócio, etc.; diminuir em influência ou prestígio²²⁵.

Embora interdependente, um novo *terreno*, produzido pela *vertente social*, rapidamente produz novas relações e novas práticas (além de novas teorizações que justificam sua existência), adquirindo uma autonomia relativa, que por sua vez, podem alimentar outros processos de constituição de novos terrenos ou mesmo de outro(s) campo(s)²²⁶. Evidentemente, de alguma maneira, todos os *campos* se comunicam, mas trata-se, entretanto, de separar aqueles que propiciam apenas respingos, daqueles que extravasam, muitas vezes com violência, o seu espaço "natural".

Além disso, em termos de áreas ou níveis de abrangência, os *campos* parecem se reproduzir espacialmente, com atores e relações diferenciadas, embora seja possível estabelecer correlações entre os diversos níveis. No caso brasileiro, observam-se três níveis:

- a) internacional. Corresponde ao espaço de ação das instituições supranacionais, sejam globais ou regionais; financeiros, comerciais, normativos ou de cooperação;
- b) nacional-estadual. Este nível reflete a organização do Estado brasileiro, que não se constitui em uma verdadeira federação de estados autônomos, com cada unidade da federação seguindo normas definidas pelo governo da União, com muito pouca margem de manobra. Isto justifica a agregação, em um único nível, dos níveis "nacional" e "estadual";
- c) municipal-local. Também reflete o descolamento do município na trama federativa, muito mais influenciado pelo poder econômico local, do que pelos níveis estatais superiores.

Para que uma *vertente social* possa ser captada, deve-se avaliar sua influência no presente e no passado, seja por meio da produção teórica, da prática dos movimentos sociais, pelas ações de outros agentes; dos conflitos e negociações. ocorridos, etc.²²⁷. Os *terrenos*, entretanto, somente podem ser

²²⁵ Apesar de aparentemente se dar ênfase à linguagem corrente, a inspiração vem das ciências do espaço, em particular das geociências, seguindo a trilha já apontada por Bourdieu.

²²⁶ Estas práticas (ações, regras, produtos materiais e imateriais, etc.) se constituem numa história e numa cultura comum a cada campo, inseridos na história e cultura maior do movimento social.

²²⁷ Uma possibilidade de apreensão pode ser conduzida por meio da análise dos estímulos que levaram a determinada resolução ou ação concreta.

detectados estudando a produção própria do campo; frequentemente iniciam sua constituição enquanto tópicos da *agenda geral do campo*, que assumem gradativa importância, sendo destinados tempo e recursos específicos para a resolução de questões relacionadas; “grupos de trabalho” são criados, artigos específicos são escritos, seminários específicos e outros tipos de encontro são realizados, contribuindo para que se constitua um grupo de especialistas no tema. Todavia, ainda existe vinculação com o *campo* que lhe deu origem e, geralmente, nomes e temas de expressão do *campo* lhe estão associados. Outros terrenos, ainda, se comportam como intersecções ou pontes entre outros *campos*, permitindo que temas, sujeitos e estratégias influenciem ou sejam influenciados pelos acontecimentos ocorridos e relações estabelecidas nestes *campos*.

Torna-se necessário ressaltar, entretanto, que o fluxo propiciado por uma *vertente* não é unidirecional; por vezes pode se tornar um contra-fluxo, (re)alimentando os *campos* que o originaram. Isto se dá porque os sujeitos transitam por vários deles, simultaneamente ou no decorrer de seu percurso no movimento social ou instituição, conscientes ou não desse fato e porque a prática social é um constante ressignificar e, embora muitas destas práticas aparentemente "residam" em determinados *campos*, estes se interseccionam.

Três *campos* foram considerados, na presente pesquisa, como *vertentes sociais* da qualificação profissional: *Produção, Educação e Estado*. Estes campos, juntamente com os *terrenos* educação profissional e certificação profissional (e em menor escala, os *terrenos* educação do trabalhador, educação corporativa e orientação profissional) serão discutidos nos itens C, D e E deste capítulo. Na oportunidade também se abordará brevemente as intersecções com o *campo* científico, a interação com um processo de classificação e o provável nascimento de um *terreno*: as relações internacionais em qualificação.

6.1.2..2 Estruturas Estruturadas: polos, linhas de força e tensores

A heterogeneidade dos campos não se refere exclusivamente aos espaços sociais diferenciados - vertentes e terrenos – pois há uma descontinuidade intrínseca: os sujeitos no campo, sua posição relativa e suas estratégias.

Na descrição sincrônica, na reconstituição da história social e na compreensão dos processos de (re) produção do campo é necessário localizar os elementos constituintes e as formas como eles operam no campo. Tendo os sujeitos

e as propriedades gerais em mente, pode-se imaginar que o equilíbrio do campo é precário, pois os sujeitos estão submetidos constantemente às forças correspondentes às estratégias/ações dos outros sujeitos no campo.

Nas palavras de Pinto (2000, p. 69 e 72):

“... a obra só poderia ser considerada o resultado de uma estratégia: o criador está destinado, como qualquer outro indivíduo, a improvisações regulares em face de um universo de potencialidades objetivas que a ele se impõem”.

“Uma prática singular pode ser considerada estratégia que adquire sentido em relação ao sistema de posições ocupadas num dado momento, cada qual com seu valor determinado e estimável sobretudo através dos possíveis autorizados ou proibidos. E esse princípio de realidade do campo, que anima até certo ponto os agentes, não é incompatível com o que parece contradizê-lo: audácias, experimentações, blefes, equívocos”.
“... se o período do aprendizado, com suas buscas e hesitações, dá a impressão de abertura indefinida de possíveis, o envelhecimento implica uma apreciação mais realista da própria posição, e pode-se perceber o esforço para continuar na submissão, mais ou menos consentida, à lei da necessidade, que às vezes impõe renúncias e desilusões...”

Uma questão fundamental que contribui para a utilização destas práticas sociais e as lutas simbólicas – e os elementos culturais que delas resultam - são indícios importantíssimos a serem procurados na pesquisa de campo. Mas que isto, eles são uma fonte generosa de informações, por meio da qual se pode reconstituir, com razoável precisão e riqueza de detalhes, a dinâmica dos processos sociais sob análise. Isto parece particularmente importante no caso da qualificação profissional, na qual se estabelece uma luta simbólica envolvendo conceitos e noções: (qualificação, educação profissional, formação profissional, competências, empregabilidade, etc.).

Detalhando um pouco mais as estratégias dos sujeitos, pode-se notar que:

a) as estratégias envolvem alianças, com ênfase a certo tipo de “solidariedade” entre os sujeitos com volume e composição de capital semelhante (solidariedade precária, pois qualquer sinal de ameaça a parte do poder do monopólio legítimo que lhe cabe, ou competição por oportunidade de acumular capital simbólico, o sujeito coletivo tende a “fechar-se em si”). Estes agrupamentos de sujeitos alinhados com uma estratégia genérica, vinculada à sua posição de dominante ou dominado do campo, ou, em outras palavras, este agrupamento *de sujeitos com volume e composição de capital*

semelhante que lhes garante posição hegemônica ou não hegemônica no campo denominam-se, nesta tese, *polos*²²⁸;

b) nem todas as estratégias têm igual força. Algumas mais numerosas, garantem a manutenção da posição e do equilíbrio do campo; é por meio delas que as lutas cotidianas se travam, seja para exercer o monopólio legítimo da violência seja para desafiá-lo; elas estabelecem fronteiras, ainda que levemente móveis, somente são ultrapassadas em momentos de crise. Em outras palavras, estas estratégias mantêm o sujeito em uma posição de equilíbrio no campo, estabelecendo um limite nas relações com os demais sujeitos, impedindo a perda de capital em todas as suas formas e preparando os sujeitos para avanços no terreno e no campo. Ao conjunto de estratégias de determinado sujeito que indicam a teia de relações criadas no campo, bem como a força relativa derivada da posse e do uso do capital específico do campo denominam-se, nesta tese, *linhas de força*²²⁹;

c) entretanto, há algumas destas estratégias que apresentam excepcional força no sentido da potencialidade de mudar a correlação de forças do campo, seja de forma *intra-hegemônica*, *contra-hegemônica* ou *mista* (*consciência do campo*). Estas ações exigem grande investimento dos sujeitos e, por sua vez, levam os demais sujeitos do campo a mudarem suas posições para permanecerem no campo, de forma favorável e mesmo desfavorável a seus próprios interesses. Ao componente das linhas de força com estas características denominam-se, nesta tese, *tensores*²³⁰.

A inspiração para as noções operatórias *polos*, *linhas de força* e *tensores* vêm seguindo a trilha apontada por Bourdieu, de analogias com a física, particularmente da física dos campos eletromagnéticos. Outra vantagem da utilização de noções que implicam direção e sentido (no sentido espacial) é que elas conseguem captar uma característica importante das estratégias dos sujeitos no campo: as trocas simbólicas. As linhas de força impõem/permitem trocas simbólicas relevantes podendo ser unidirecionais (imposição) ou bidirecionais (permissão), gerando

²²⁸ O termo pólo é de uso corrente nas ciências humanas. Entretanto, nesta tese, é utilizado sempre adjetivado, expressando vinculação com o conceito de hegemonia.

²²⁹ A analogia é com as linhas de força do campo magnético, facilmente visualizadas quando se coloca limalha de ferro sobre um papel na proximidade de um ímã comum.

²³⁰ Aqui, a analogia é com a mecânica, no qual o tensor é um vetor associado à transformação de grandezas e às deformações dos corpos. Em um campo magnético seria a medida matemática do efeito produzido por um indutor ou gerador eletromagnético neste campo.

processos de natureza variada. Já os tensores são, por definição, unidirecionais, Foram observados e/ou analisados como possíveis as seguintes relações/trocas simbólicas do campo Qualificação, expressas no Quadro 10. A correlação entre as definições dos termos nas ciências de origem e no âmbito da Teoria do Campo Social, além de exemplos concretos do campo Qualificação poderão ser encontrados no Quadro 11.

Finalizando, reafirma-se que as noções operatórias *polos*, *linhas de força* e *tensores*, ao lado das *vertentes sociais e terrenos*, ainda que muito úteis para a pesquisa realizada, estão em desenvolvimento e deverão passar novamente pela prova empírica quando da continuidade e aprofundamento das pesquisas sobre o campo Qualificação.

Quadro 10 - Polos, Linhas de Força e Tensores do campo Qualificação: as relações observadas ou possíveis

Polos Direção	Interação	Linhas de força/Relação		Tensores
		Relação Unidirecional	Relação Bidirecional	Relação Unidirecional
HEGEMÔNICO	entre sujeitos do mesmo polo	influência (reprodução limitada consensual)	aliança/ cooperação (inovação restrita de longo alcance)	conservação hegemônica (“troca de guarda”)
	entre sujeitos de polos diferentes	dominação (reprodução ampla coercitiva)	legitimação (reprodução ampla consensual)	conservação hegemônica “golpe de estado”
	dirigidos ao sujeitos de dois polos simultaneamente/			conservação hegemônica (“contra-revolução”)
NÃO-HEGEMÔNICO	entre sujeitos do mesmo polo	influência (reprodução limitada consensual)	aliança/ cooperação (inovação restrita de pequeno alcance)	renovação hegemônica restrita (alianças de guerra)
	entre sujeitos de polos diferentes	reivindicação	circulação/ arejamento (inovação ampla de longo alcance)	renovação hegemônica ampla (conquista de territórios)
	dirigido a sujeitos dos polos hegemônico e não hegemônico simultaneamente			<i>contestação contra-hegemônica (“insurreição”/ “revolução”)</i>

Em itálico: relações não-observadas, porém possíveis

QUADRO 11 – Elementos conceituais e relacionais do campo Qualificação (tabuleiro, peças, regras do jogo e sinopse das partidas já jogadas)

Elementos	Acepções e analogias aplicáveis ao campo bourdieusiano	Definição adotada para o campo bourdieusiano	Elementos trabalhados/ Relações analisadas
<p>1. Campo</p>	<p>1. Área, espaço; matéria, assunto; domínio, esfera, âmbito; campo de ação.</p> <p>2. <i>De campo</i> - que se realiza por observação direta, no local do objeto de estudo, não se restringindo, pois, a informações teóricas.</p> <p>3. Liça, arena; local especialmente preparado e demarcado para a prática de certos esportes; <i>campo de batalha</i> - área geográfica onde se trava uma batalha. (teatro de operações); <i>campo de tiro</i> - área batida pelo fogo de determinada arma, ou pelo conjunto das armas de determinada unidade operativa; <i>campo minado</i> - área onde se colocaram minas que visam destruir ou danificar seriamente tudo que tente atravessá-la.</p> <p>4. Conjunto de valores de uma grandeza física que, numa região do espaço, dependem só das coordenadas dos pontos pertencentes a essa região e, talvez, do tempo; <i>campo de força</i> - aquele em que a grandeza física é uma força (exemplos: <i>campo gravitacional</i>, <i>campo elétrico</i> e <i>campo magnético</i>); <i>campo variável</i> - campo em que a grandeza física é também função do tempo.; <i>campo vetorial</i> - campo cuja grandeza física é de natureza vetorial, como, p. ex., o campo gravitacional da Terra e/ou região do espaço a cada ponto da qual se associa um vetor.</p> <p>5. <i>Campo de definição</i> - numa função, o conjunto de valores das variáveis dependentes ou independentes (domínio e contradomínio) ; <i>campo tensorial</i></p>	<p>Descrição do espaço social onde as relações entre agentes sociais se dão e se estabelecem As relações que estruturam um determinado campo se estabelecem nas e pelas lutas em torno da propriedade das diversas formas de capital: enquanto certos sujeitos se mobilizam para a manutenção (reprodução) das suas posições, outros têm como motor a mudança de suas posições, o que significa o acesso e posse de bens materiais e ou simbólicos. Específicos do campo</p>	<p>a)Qualificação (campo derivado)</p> <p>b) Estado, Produção e Educação (campos vertentes)</p>

	- região do espaço a cada ponto da qual se associa um tensor 6. Campo operatório - área do corpo onde se pratica um ato cirúrgico.		
2. Vertentes	1. O que vira; que muda (a direção da água) 2. Que se discute; de que se trata 3. Declive de montanha, por onde derivam as águas pluviais que <i>vertem, transbordam, difundem, deságuam, fazem sair com ímpeto, jorram</i> , e assim <i>traduzem, trasladam, fazem brotar</i> .	<i>a soma das matrizes discursivas e das práticas coletivas de determinado campo social, ou seja, de relações sociais, que transbordam ou jorram, alimentando e se traduzindo em um outro processo, que por sua vez se constituem em terrenos propícios para a disputa pela hegemonia deste campo ou de outro campo correlato.</i>	campo Produção campo Educação campo Estado
3. Terrenos	1. Porção de terra cultivável; campo; ramo de atividade; setor, tema, assunto. 2. Ganhar terreno - conquistar vantagens numa empresa, negócio, etc.; propagar-se, espalhar-se, difundir-se 3. Perder terreno - ver reduzirem-se as vantagens, os privilégios, num empreendimento, negócio, etc.; diminuir em influência ou prestígio.	<i>o conjunto de práticas sociais que constituem um subcampo, ou seja, um espaço social em processo ainda incipiente de autonomização e portanto menos abrangente, no interior de um campo mais abrangente, submetido às regras gerais deste último.</i>	Educação profissional certificação profissional, orientação profissional (terrenos ou subcampos do campo Qualificação)

<p>4. Sujeitos</p>	<p>1. O indivíduo real, que é portador de determinações e que é capaz de propor objetivos e praticar ações; na relação de conhecimento, o correlato objeto, isto é, o que conhece, em oposição ao que é conhecido: o pensamento, a percepção, a intuição, etc.; o princípio ou o sujeito de uma ação</p> <p>2. Agente, fonte de atividade; pessoa que pratica a ação; autor, causador, promotor; causa, razão, motivo.; motor, propulsor, impulsor; ator; agente do ato</p> <p>3. Titular de um direito.</p>	<p>Grupos sociais que atuam no campo, portadores de interesses e capazes de elaborar estratégias, formar alianças e agir segundo estes interesses. Esta disposição subjetiva é complementada/ limitada/ potencializada pelas predisposições do <i>habitus</i>.</p>	<p>a) Protagonistas</p> <p>a1) estado – MEC e MTE</p> <p>a2. entidades multilaterais – UNESCO e OIT</p> <p>a3. empresários – CNI e CNC</p> <p>a4. trabalhadores – CUT e Força Sindical</p> <p>b) coadjuvantes - entidade de caráter educacional ligadas aos empresários – SENAI e SENAC</p> <p>c) figurantes – ONGs e Movimentos sociais diversos; estados e municípios; outras confederações empresariais; outras centrais sindicais;</p>

			outros ministérios; entidades educacionais públicas e privadas.
5. Polos	<p>1. Eixo em torno do qual uma coisa gira; face ou aspecto oposto a outro; o que dirige ou encaminha; norte, guia.</p> <p>2. Centro de inversão</p> <p>3. Qualquer das cargas de um dipolo elétrico; <i>polo magnético</i> - num ímã, qualquer das partes de onde divergem ou para onde convergem as linhas de força do seu campo magnético; os <i>polos geomagnéticos</i> não são diametralmente opostos, nem se mantêm fixos na superfície terrestre; <i>polo negativo</i> - numa fonte geradora de corrente elétrica, o polo por onde entra a corrente; terminal de uma fonte geradora de corrente ou de tensão elétrica que está no potencial mais baixo; polo positivo - numa fonte geradora de corrente elétrica, o polo por onde sai a corrente da fonte; terminal de uma fonte geradora de corrente elétrica ou de tensão elétrica que está no potencial mais elevado.</p>	Concentração de sujeitos com volume de capital semelhante que lhes garante posição hegemônica ou não hegemônica no campo.	<p>a) Polo hegemônico baseado no empresariado</p> <p>b) Polo não hegemônico baseado nos trabalhadores</p>
6. Linhas de força	<p>1. Traço contínuo, visível ou imaginário que separa duas coisas contíguas; num espaço, lugar dos pontos que só tem um grau de liberdade; subespaço unidimensional de um espaço com duas ou mais dimensões.</p> <p>2. Limite, rumo, direção; processo; técnica; orientação; série de indivíduos ou de objetos dispostos numa mesma direção; orientação teórica adotada por grupo ou indivíduo; regra de conduta; norma, lei; correção de maneiras, de procedimentos</p>	<i>conjunto de estratégias de determinado sujeito que indicam a teia de relações criadas no campo, bem como a força relativa derivada da posse e do uso do capital específico do campo</i> Estas estratégias mantêm o sujeito	<p>1. Sujeitos do polo hegemônico</p> <ul style="list-style-type: none"> • influência (reprodução limitada consensual) – CNI → MTE 1º e 2º

	<p>3. Aprumo, gravidade, dignidade, altivez; bom gosto; esmero, elegância:</p> <p>4. <i>Linha de campo</i> - num campo vetorial, linha que em cada ponto é tangente ao vetor do campo; <i>linha de força</i> - linha de campo de um campo de força; <i>linha de indução</i> - linha de força de um campo magnético</p> <p>5. <i>Linhas de força</i> - sistema de fios ou de cabos que conduzem energia elétrica, ou estabelecem comunicações a distância por meio elétrico; sinal elétrico que porta as mensagens enviadas por meio de tal sistema de fios ou cabos, ou contato ou conexão entre aparelhos ligados a tal sistema; <i>linha de transmissão</i> - condutor ou conjunto de condutores elétricos que dirigem a transmissão da energia elétrica ou eletromagnética de um ponto a outro; <i>linha de atraso</i> - linha de transmissão de impulsos elétricos que produz nestes um retardo.:</p> <p>6. <i>Linha de corrente</i> - linha do campo de velocidades de um fluido em movimento; trajetória que uma pequena partícula de um fluido em movimento descreve no interior da massa fluida</p> <p>7. Série de unidades militares em posições alinhadas; trincheira ou entrenchamento; frente de combate; <i>linha de batalha</i> - disposição adotada pelas diferentes unidades sobre o terreno de batalha; <i>linha de comando</i>; <i>linha de mira</i>. - linha imaginária que tem origem no olho do atirador, passa pelos pontos de mira e se prolonga até o alvo; <i>linha de tiro</i> - lugar onde se fazem exercícios com armas de fogo portáteis..</p>	<p>em uma posição de equilíbrio no campo, estabelecendo um limite nas relações com os demais sujeitos, impedindo a perda de capital e preparando terreno para avanços no terreno e no campo. As estratégias impõem/permitem as trocas simbólicas relevantes podendo ser unidirecionalis ou bidirecionais, gerando processos de reprodução coercitiva ou consensual, ampla ou restrita (influência; dominação, legitimação) ou de inovação restrita ou ampla (aliança/ cooperação, circulação/ arejamento, reivindicação, contestação) .</p>	<p>períodos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • aliança/ cooperação (inovação restrita de longo alcance) SENAI ↔ OIT (1° e 2° períodos) • dominação (reprodução ampla coercitiva) MTE → executoras nos estados (2° e 3° períodos) • legitimação (reprodução ampla consensual) MTE ↔ FS (2° período) • Sujeitos do polo não- hegemônico • influência (reprodução limitada consensual) CUT → FS (3° período)
--	---	---	---

			<ul style="list-style-type: none"> • aliança/ cooperação (inovação restrita de pequeno alcance) CUT ↔ Movimentos sociais do campo (2º período) • reivindicação CUT → MTE (2º Período) • circulação/ arejamento (inovação ampla de longo alcance) CUT ↔ MTE (3º período)
6. Tensores	<p>1. Conjunto de n^2 grandezas que se transformam, quando se passa de um sistema de coordenadas para outro, em outras tantas grandezas, mediante expressões que envolvem o somatório dos produtos das derivadas parciais das coordenadas novas em relação às antigas; entidade matemática que generaliza um vetor e representa diversas grandezas físicas.</p> <p>2. <i>Tensor das deformações</i>- tensor que representa as deformações de um corpo; tensor das tensões - o tensor que indica as tensões em um corpo.</p>	Componente das linhas de força de caráter unidirecional., excepcional força no sentido da potencialidade de mudar a correlação de forças do campo, seja de forma intra-hegemônica, contra-hegemônica ou mista	<p>1. Polo hegemônico</p> <ul style="list-style-type: none"> • conservação hegemônica (“golpe de estado”) <p>Introdução da noção de competências pelo empresariado (2º período)</p>

		<p>(consciência do campo). Estas ações exigem grande investimento dos sujeitos e, por sua vez, levam os demais sujeitos do campo a mudarem suas posições para permanecer no campo, de forma favorável e mesmo desfavorável a seus próprios interesses</p>	<ul style="list-style-type: none"> • conservação hegemônica (contra revolução) Política de Qualificação do MTE (2º período) • conservação hegemônica (troca de guarda) Política de Qualificação do MTE (3º período) <p>2. Polo não hegemônico</p> <ul style="list-style-type: none"> • renovação hegemônica restrita (alianças de guerra) Educação integral • renovação hegemônica ampla (conquista de territórios) Proposta da CUT de publicização do sistema S • <i>contestação contra-hegemônica (“insurreição”/“revolução”) – não observada</i>
--	--	---	--

6.1.3. Análise do campo Qualificação: um primeiro esboço

Em outro trabalho (Lima, 1999), o autor caracterizou de forma provisória, as concepções e estratégias possíveis²³¹,²³² dos diversos agentes sociais, relativas à qualificação profissional:

“a) Empresários (SENAI). As intencionalidades parecem estar voltadas para garantir a oferta de força de trabalho qualificada para as novas demandas do processo produtivo, deslocando o eixo anterior (técnico, denominado de “saber fazer”), para um amálgama que envolve atitudes, comportamentos e a capacidade de adquirir e utilizar novos conhecimentos (‘saber agir’, ‘saber ser’ e ‘saber aprender’)²³³.

Ao mesmo tempo, também se processa fortes investidas na constituição de uma nova concepção educação profissional, ancorada no ‘modelo de competências’, interligado à legitimação deste modelo por um processo de certificação a ser reconhecido legalmente²³⁴. Justifica-se, assim, a substituição do termo qualificação profissional. De um lado, o termo estaria desgastado socialmente, por uma associação imediata com o adestramento (do qual o SENAI seria um símbolo). Haveria a necessidade de apontar ‘uma nova concepção’, mais adequada aos tempos atuais, que também ‘considera’ o educando trabalhador. Por outro lado, torna-se necessário minimizar as questões sociais levantadas pelas discussões sobre as transformações no mundo do trabalho, particularmente o desemprego, deslocando para o indivíduo não só a responsabilidade pela sua ‘empregabilidade’, mas sobretudo elidindo o caráter coletivo da construção do conhecimento.

Contraditoriamente, crescem os debates sobre os processos de ‘gestão de inteligências’, na perspectiva de considerar os saberes dos indivíduos nas organizações, embora díspares e dispersos, como estratégicos e portanto passíveis de catalogação, organização e sistematização²³⁵.

b) Estado (Ministério do Trabalho e Emprego-MTE). As intencionalidades parecem se dirigir para a criação de uma ‘nova institucionalidade trabalho-educação’, entendida como a

²³¹ Na transcrição, manteve-se a redação original que assinalava “intencionalidades”, ao invés de “estratégias”. Com o aprofundamento da leitura da obra de Bourdieu, o autor abandonou a primeira noção, de matriz existencialista, em favor da segunda, mais vinculada à ação coletiva dos sujeitos sociais (cf. Bourdieu, 2003; cf. Barros Filho e Martino, 2003).

²³² Obviamente, estas são as posturas “de ponta” que puxam o conjunto de agentes. Entretanto, não se pode generalizar, sob o risco de idealizar e unificar as posturas dos agentes, que na verdade são múltiplas e contraditórias. Entretanto, o esforço de identificar tendências gerais é necessário para aprender as motivações coletivas, ainda que, para proceder análises de casos concretos, outros fatores devam ser considerados. Neste sentido se justificam a escolha do SENAI, da SEFOR/MTE e da CUT como exemplo “virtuosos”, respectivamente entre empresários, governo e trabalhadores.

²³³ Cf. Depresbiteris, 1999.

²³⁴ Esta possibilidade se abriu com aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

²³⁵ Este parece ser o caso da experiência da RHODIA, realizada em 1997, que envolveu a academia e os sindicatos em uma pesquisa de fôlego sobre os conhecimentos existentes e as necessidades e desejos de conhecimento dos trabalhadores da empresa.

participação da sociedade (Estado, empresários, trabalhadores) em processos envolvendo educação profissional²³⁶. Esta participação se daria em diversos momentos: i) na localização de demandas, feitas pelas comissões estaduais e emprego; ii) na oferta de cursos e outras modalidades de serviços educacionais; iii) na avaliação dos processos e produtos e iv) na contribuição na discussão de novos conceitos e modalidades de educação profissional, o chamado 'avanço conceitual'.

Entretanto, o MTE parece ter optado previamente por uma concepção, que envolve a empregabilidade e o modelo de competências²³⁷. Significativamente, eliminou dos documentos a menção à qualificação profissional, substituindo por educação profissional. Também parece significativa o processo de atuação conjunta com o Ministério da Educação (MEC) em uma série de programas envolvendo educação profissional, sendo o mais importante o Programa de Expansão do Ensino Profissional (PROEP).

c) Trabalhadores (Central Única dos Trabalhadores-CUT). De forma desigual, os sindicatos têm tentando participar do processo de discussão sobre qualificação profissional. Embora a descrição deste processo, no caso da CUT, seja o objetivo fundamental da presente dissertação, interessa-nos, neste momento, antecipar, algumas posturas fundamentais assumidos por sindicatos, federações e outras instâncias cutistas, e relação à qualificação profissional.

a) criação e manutenção de cursos profissionais, de caráter técnico, desenvolvida por entidades externas ao sindicato, por vezes cabendo a este a transmissão de conhecimentos ligados à cidadania;

b) estabelecimento de processos negociais, envolvendo qualificação profissional, ligados à resposta sindical a reestruturação produtiva;

c) demanda por recursos públicos, particularmente o Fundo de Amparo ao trabalhador (FAT), para a elaboração e manutenção de experiências de educação profissional, baseadas em uma concepção de qualificação que envolve formação básica, técnica e social, além de mobilização e organização de trabalhadores em particular os desempregados;

d) como resultado destas experiências, estabelecimentos de processos de formação de educadores e de preparação de conselheiros, vinculado a uma aproximação recente com a academia e a um processo de disputa de conceitos e modelos de organização da educação profissional.

Aparentemente, interessa aos trabalhadores um afastamento do termo 'qualificação profissional', pelo mesmo motivo de vinculá-lo ao adestramento. Substituí-lo por

²³⁶ Evidentemente que esta opção se articula com uma concepção de Estado mínimo.

²³⁷ Cf. SEFOR-MTE(1996, 1997, 1998), especialmente os artigos assinados pelo professor Nassim Mehedef.

‘educação profissional’ também responde a uma necessidade histórica de se reaproximar dos trabalhadores em educação²³⁸. Entretanto, esta aparente solução, além de ser simplista e reduzir a discussão às dimensões quase que exclusivamente educacionais, desloca o eixo da discussão para o Estado, em detrimento dos aspectos relacionados com o processo de trabalho e a disputa hegemônica no chão-da-empresa.

Entretanto, esta descrição simplificada, ainda que útil para a proposta de trabalho daquele momento – *perceber como um sujeito coletivo dos trabalhadores se transformou rapidamente em um agente no campo* Qualificação - não revelava a complexidade do campo no Brasil, que se (re) constituiu rapidamente nos últimos anos tecendo novas redes de relações, Interações múltiplas e de intensidade variada, com articulações preferenciais, relações de trocas ou de intervenção.

Posteriormente, durante o período de obtenção de créditos do doutorado e o exame de qualificação (2000-2002), uma compreensão maior sobre o campo permitiu observar um número muito maior de sujeitos coletivos, muito diversos entre si. Por sua vez, a complexidade do campo se revelou:

a) na constituição de terrenos, que embora permanecem vinculados ao campo Qualificação, vão adquirindo autonomia relativa. Alguns destes terrenos são pertencentes a outros campos, mas se comportam como intersecções ou pontes;

b) existem níveis de abrangência ou “reprodução” espacial do campo (internacional, nacional-estadual e municipal-local);

Tentativamente, agrupou-se os terrenos em dois blocos: terrenos jurídicos-normativos (certificação profissional, classificação de ocupações, relações de trabalho, relações educacionais, etc.) e terrenos educacionais (educação básica regular²³⁹, educação de jovens e adultos.; educação profissional. educação continuada²⁴⁰, orientação profissional., etc.).

A identificação não exaustiva e a tipificação destes sujeitos e estruturas do campo Qualificação estão expressas no quadro 12. Já a figura 8 foi a primeira

²³⁸ As possíveis razões estão expostas em Lima (1999).

²³⁹ Excluiu-se a educação infantil deste subcampo, embora a LDB inclua na educação básica, devido à sua especificidade e (pelo menos até o presente momento) pequena influência sobre a qualificação profissional. Entretanto, a insistência de construir um modelo de competências desde a infância (cf. Perrenoud, 2000) parece indicar uma mudança importante para os próximos anos.

²⁴⁰ Aparentemente a educação continuada (um dos exemplos é a chamada “educação corporativa”) poderia ser incluída no subcampo “educação profissional”. Porém o que distingue um subcampo é a sua autonomia relativa frente aos demais a partir das diferentes relações que se estabelecem entre os sujeitos. A educação continuada, do ponto de vista jurídico - normativo, é muito menos regulamentada que as demais e, aparentemente, depende muito da ação do sujeito individual que a demanda e apresenta instituições diferenciadas que ofertam a educação.

tentativa de apresentar graficamente os sujeitos e suas relações no para o setor industrial no campo Qualificação Evidentemente, era muito ambiciosa a pretensão de representar toda a complexidade do campo Qualificação em um único diagrama, inclusive pelos dados ainda em processo de coleta. Como já foi mencionado, trata-se de um projeto de pesquisa “ao longo da vida”, necessariamente coletivo. A presente tese é, portanto, ao mesmo tempo: um ponto de partida para o esforço de compreensão das estratégias, lutas e trocas simbólicas e as práticas dos sujeitos no campo Qualificação no Brasil e uma abordagem deste campo a partir de um recorte específico (sujeitos protagonistas e níveis internacional e nacional).

Quadro 12 - Sujeitos coletivos, terrenos e níveis do campo Qualificação no Brasil: primeira aproximação

SUJEITOS COLETIVOS		TERRENOS (próprios ou conectados)	NÍVEIS (ESPAÇO)
Principais sujeitos com atuação no campo Qualificação			
sujeitos e instituições vinculados ao polo hegemônico: empresários e Estado	<p>Empresários: Sistema Sindical Confederativo Patronal, formado por confederações, federações e sindicatos patronais; Cadeias Produtivas e de Fornecedores; Empresas e Unidades Produtivas; Sistema “S”; Escolas técnicas privadas ou sob controle do empresariado; Institutos e Fundações; Universidades privadas e corporativas, Associações Técnicas e/ou Produtivas (ABNT, IBP, etc.)</p> <p>Estado: Supranacional: financeiro: BID, Banco Mundial; Sistema ONU: UNICEF, UNESCO, OIT e PNUD; regional: Mercosul, OEA, OEI e União Europeia; Nacional: MTE, MEC (inclui as Escolas Técnicas Federais e CEFETs; Universidades), MCT, MDA, MDIC e outros Ministérios e órgãos públicos; Estadual: SETRAS e SEC (inclui as escolas técnicas e agrotécnicas estaduais), centros vocacionais tecnológicos.; Municipal: escolas técnicas municipais</p>	<p><u>terrenos jurídicos-normativos</u> certificação profissional classificação de ocupações relações educacionais relações de trabalho, etc.</p> <p><u>terrenos educacionais</u> educação básica regular²⁴¹. educação de jovens e adultos.; educação profissional. educação continuada²⁴², orientação profissional., etc..</p>	<p>Internacional.</p> <p>Nacional- estadual</p> <p>Local-</p> <p>Municipal</p>
sujeitos e instituições vinculados: ao polo não hegemônico trabalhadores, movimentos sociais e entidades populares ²⁴³	<p>Trabalhadores: Centrais Sindicais (CUT, Força Sindical, CGT, SDS, CAT e outras), suas confederações, federações, sindicatos filiados e suas representações no local de trabalho; Entidades sindicais não organizados em Centrais; Organizações no local de trabalho autônomas formalizadas; Trabalhadores/as Individuais e organizações no local de trabalho não formalizadas</p> <p>Entidades populares: ONGs vinculadas aos movimentos sociais ou confessionais²⁴⁴; Escolas técnicas comunitárias</p>		

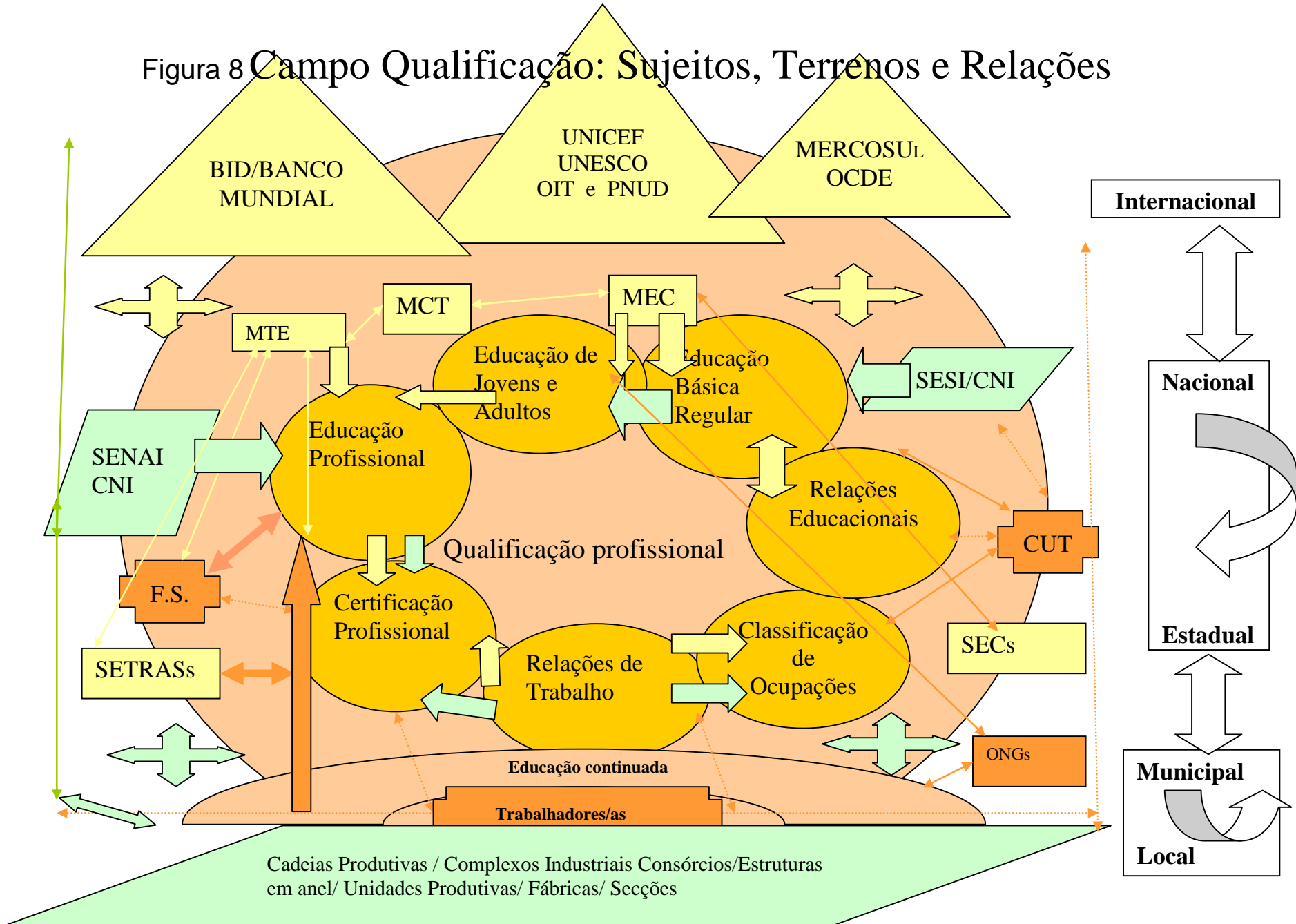
²⁴¹ Excluiu-se a educação infantil deste subcampo, embora a LDB inclua na educação básica, devido à sua especificidade e (pelo menos até o presente momento) pequena influência sobre a qualificação profissional. Entretanto, a insistência de construir um modelo de competências desde a infância (cf. Perrenoud, 2000) parece indicar uma mudança importante para os próximos anos.

²⁴² Aparentemente a educação continuada (um dos exemplos é a chamada “educação corporativa”) poderia ser incluída no subcampo “educação profissional”. Porém o que distingue um subcampo é a sua autonomia relativa frente aos demais a partir das diferentes relações que se estabelecem entre os sujeitos. A educação continuada, do ponto de vista jurídico- normativo, é muito menos regulamentada que as demais e, aparentemente, depende muito da ação do sujeito individual que a demanda e apresenta instituições diferenciadas que ofertam a educação.

²⁴³ Embora haja notícias de articulações intersindicais regionais (por exemplo Cumbre do Cone Sul) e da vinculação das centrais nacionais a organismos sindicais internacionais (CIOSL), a sua influência nos processos de qualificação, no presente momento não é significativa.

²⁴⁴ As organizações não governamentais podem assumir múltiplas formas, dependendo dos seus objetivos e origem. Neste projeto, estão sendo consideradas apenas aquelas ONGs que tem origem ou relação direta com movimentos sociais ou confessionais.

Figura 8 Campo Qualificação: Sujeitos, Terrenos e Relações



6.2 Afinal, o que está em jogo no campo Qualificação?

Para a compreensão do funcionamento, da estrutura e das ações dos sujeitos sociais de qualquer campo, deve-se pensar: afinal, o que está em jogo? O que move os sujeitos a dispenderem suas energias e tempo, investirem e arriscarem seus recursos? Para uma resposta, ainda que provisória, deve-se recorrer a, pelo menos, duas consequências das ações em qualificação: uma interligada com o campo Produção, tem efeito na economia dos bens (mercadorias) materiais e imateriais; a outra, vinculada ao campo Estado e ao campo Educação, tem efeito na economia das trocas simbólicas.

O efeito econômico permite perceber que, ao investir em estratégias de qualificação, o empresários (individuais ou suas entidades²⁴⁵) pretendem maximizar o lucro, por meio de uma maior produtividade da força de trabalho, que não apenas produz mercadorias físicas com a qualidade requerida pelo mercado, mas também elabora e implementa inovações incrementais nos processos produtivos. Para os empresários, portanto, não é qualquer qualificação que interessa, mas unicamente a qualificação que se alinha com os objetivos da empresa: aumento do lucro e permanência no mercado²⁴⁶. Em outras palavras, é o conhecimento subsumido que permite a dominação e a exploração da força de trabalho.

Para os trabalhadores (individuais ou suas entidades), o interesse na qualificação se relaciona, de um lado, com o aumento do salário e na permanência no emprego e, do outro, com o controle do processo de trabalho, que lhe permite maior poder de barganha quanto a estas questões. Também não é qualquer qualificação que interessa, mas unicamente a qualificação que lhe abre os horizontes do conhecimento em relação ao funcionamento da produção e do mercado de trabalho. Em outras palavras, é o conhecimento autônomo que permite a luta por mais autonomia.

Em outras palavras, para os empresários, interessa que, ao mesmo tempo, se ampliem as capacidades dos trabalhadores de gerar riquezas a serem apropriadas e seja garantida a manutenção da heteronomia do sujeito trabalhador. Para os trabalhadores, interessa a ampliação de suas capacidades como instrumento de

²⁴⁵Necessário advertir que não se trata de algo planejado ou mesmo intencional, mas fruto das disposições do campo Produção, que se reflete também no campo Qualificação. O mesmo acontece com os trabalhadores.

²⁴⁶ Como esta qualificação está geralmente associada aos conhecimentos adquiridos por escolarização, não é coincidência que os empresários defendam e até invistam na educação.

aumento do poder de fogo nas lutas salariais e por emprego, além de acúmulo de forças rumo à sua autonomia.

No efeito simbólico, percebe-se que, ao mesmo tempo que valoriza o conhecimento e investe nele, os empresários precisam “desconhecer” o conhecimento obtido pelo trabalhador *no* e *pelo* trabalho, desvalorizando e diminuindo o seu papel na barganha por emprego e salário. Também é preciso separar a qualificação que interessa e a que não interessa aos seus objetivos. Isto é feito com a ajuda do poder e da violência legítima do Estado, que classifica e reconhece os saberes. Os sujeitos do campo Educação legitimam, como especialistas, todo o processo²⁴⁷. Isto também garante o financiamento das ações em qualificação, com os recursos da sociedade sob o controle do Estado sendo utilizados para os fins do empresariado, embora, aparentemente, seja uma política social que todos concordam e aprovam. As disputas no campo Estado, por maior democracia e participação e as abordagens fora-da-ordem no campo Educação questionam tal consenso.

Como exemplo, pode-se afirmar que é exatamente isto que têm feito diversos sujeitos. ao utilizar o conceito de qualificação nas lutas simbólicas. Eles, ao desnudarem a relação entre conhecimento e controle do processo de trabalho, põem em cheque o consenso e evidenciam o conflito. Ao contrário, a noção de competência obscurece esta questão, pois a autonomia passa a ser submetida e identificada com a empresa, tornada sujeito coletivo, à qual os sujeitos individuais devem lealdade.

O que está em jogo, então, **é o controle da definição e reconhecimento dos saberes, conteúdos e metodologias de qualificação como válidos socialmente, o que implica em acesso a recursos da sociedade para a sua efetivação e a sanção legítima para implementação de ações em qualificação.**

Em função disto, o capital simbólico específico do campo está associado, por um lado à legitimidade da capacidade normativa (violência legítima, concentrada no Estado) e, do outro, à legitimidade técnica, ou seja, ao reconhecimento da competência teórica, metodológica e prática em ações de qualificação. A luta por este capital será evidenciada nos próximos itens.

²⁴⁷ Isto acontece mesmo quando se reconhece, como pode se verificar nas discussões do terreno certificação profissional, a existência do conhecimento do trabalhador. Tal reconhecimento vem sempre acompanhado da

6.3 Os sujeitos do campo Qualificação

Nos capítulos anteriores discutiu-se, em diversos momentos, a importância atribuída ao sujeito, em particular, ao sujeito coletivo na conformação e evolução do campo. Neste item descrevem-se brevemente os principais sujeitos do campo Qualificação, cujas principais estratégias serão discutidas posteriormente. Isto porque, na impossibilidade de análise exaustiva de todos aqueles que atuam no campo Qualificação, procedeu-se à sua tipificação, conforme descrito a seguir.

I - “protagonistas” – (i) sujeitos coletivos representativos do polo hegemônico (empresários) e do polo não-hegemônico (trabalhadores), constituídas com tradição de conflito e negociação entre elas em outros campos, que localizaram problemas de seu interesse e responderam com formulações, intervenções e experimentações, configurando uma atuação indiscutível no campo Qualificação e (ii) instituições estatais com responsabilidade político-legal de conduzir políticas públicas de qualificação profissional; ou seja, que tiveram a responsabilidade de elaborar e/ou executar políticas públicas de qualificação considerada como necessária para atender aos requisitos do campo Produção, por meio do campo Estado (mudanças de legislação; elaboração de projetos e planos; acordos, convênios e financiamentos, internos e externos) ²⁴⁸;

II – “coadjuvantes” - entidades e instituições educacionais especializadas em educação profissional, estatais, para-estatais ou privadas, com elaboração e capacidade de intervenção, em geral decorrente da ação dos protagonistas, mas apresentando autonomia relativa em relação a estes;

III – “figurantes” – i) outras entidades e instituições do polo hegemônico com importância e atuação limitada ou episódica, com pequena ou nenhuma elaboração própria, apresentando baixa autonomia e dependência acentuada dos protagonistas, ou participação apenas marginal nos processos descritos; ii) sujeitos coletivos do polo não-hegemônico com atuação limitada no espaço e no tempo ou com atuação contra a ordem, porém, à margem dos conflitos entre os protagonistas.

necessidade imperiosa de definir o que é reconhecível, como reconhecer e, principalmente, quem reconhece os conhecimentos

²⁴⁸ O autor está consciente que ao processo de seleção coincide com o tradicional esquema do tripartismo. Isto se justifica pelo fato das ações de outros sujeitos no campo ainda serem limitadas. Entretanto, a ampliação das análises às entidades educacionais (ainda que vinculadas aos agentes tradicionais do tripartismo), contribuiu para minimizar o reducionismo. A identificação e aprofundamento do papel de outros coadjuvantes e dos figurantes (inclusive quanto a possibilidade de mudanças de papéis) poderá se constituir em um item de agenda de pesquisa sobre o campo Qualificação.

Após uma breve introdução sobre os papéis dos sujeitos e sua caracterização genérica, serão apresentadas as suas características, baseadas no mapa sócio-cognitivo agenda do sujeito no campo.

Entretanto, deve-se alertar o/a leitor/a que a caracterização do sujeito coletivo não implica na generalização destes papéis ou postura para os sujeitos individuais que os compõem. Muitas pessoas genuinamente “bem intencionadas” executam suas funções quase sempre sem a compreensão sobre o papel da instituição no campo e as questões ideológicas não fazem parte das suas reflexões e do seu cotidiano. Outras incorporam, como disposição, o *habitus* da instituição: “vestem a camisa”. Por último, outras oferecem, em seus locais de trabalho, uma surda resistência à visão dominante na instituição, criando poros, onde alianças pontuais e trocas simbólicas podem ser feitas.

6.3.1 Os protagonistas

Os protagonistas, pelo seu volume de capital simbólico específico (muitas vezes “importado” de outro campo) e pelo seu nível de meta sócio-cognição conformam o campo, deformando o espaço em volta deles de acordo com seus interesses e atraindo, com suas estratégias, outros sujeitos semelhantes, possibilitando a existência dos polos. Para estes sujeitos foram organizados os conjuntos documentais descritos no capítulo metodologia, de onde se extraiu o material para a escrita deste capítulo.

6.3.1.1 Organizações multilaterais

As chamadas organizações multilaterais são instituições de natureza diversa formadas por governos nacionais, podendo ter caráter global ou regional; geral ou setorial. As mais conhecidas são²⁴⁹:

- a) O Sistema ONU (Organização das Nações Unidas) que é formado pela Assembleia Geral, Conselho de Segurança e Secretaria Geral da entidade, pelos programas e fundos das Nações Unidas e pelos organismos especializados, sendo que essas entidades têm seus próprios pressupostos e

²⁴⁹ Sem dúvida, há grande dificuldade de analisar estas organizações como sujeito. De um lado há de se reconhecer o grande peso das nações ricas e desenvolvidas na formulação das políticas gerais e específicas. Do outro, há uma autonomia institucional que justifica a sua existência e, quando esta autonomia não parece tão evidente, o questionamento do porque isto acontece. Os processos de tomada de decisão e os conflitos internos seriam assuntos para uma outra tese.

órgãos de direção e estabelecem suas próprias normas e diretrizes. Os órgãos mais importantes são: Organização Mundial do Comércio (OMC); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD); Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização Mundial da Saúde (OMS); além da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO);

- b) As de caráter financeiro, como os globais Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que também integram o Sistema ONU e o regional Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID);
- c) As organizações voltadas para a integração regional como, entre outros, a Organização dos Estados Americanos (OEA), a União Europeia (UE) e o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), a Organização de Estados Ibero Americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI), etc.

Na presente tese, foram selecionadas, como sujeitos protagonistas do campo Qualificação, por sua intervenção direta no campo em nível internacional, com reflexos bastante significativos no Brasil, a OIT e a UNESCO²⁵⁰.

A Organização Internacional do Trabalho, fundada em 1919 (precedente, portanto a criação da ONU) é a agência setorial para questões relativas ao trabalho, sendo a única das Agências do Sistema das Nações Unidas que tem estrutura tripartite (governo, empresários e trabalhadores). No Brasil, a OIT tem mantido representação desde 1950.

A atuação da OIT no campo Qualificação se dá através da Conferência Internacional do Trabalho²⁵¹; centros de informação e capacitação; programas

²⁵⁰ Objeções podem ser feitas quanto ao fato do Banco Mundial e do BID não estarem posicionados entre os protagonistas. Sem dúvida estes organismos (em particular o BID que financiou o Programa de Expansão do Ensino Profissional - PROEP) tiveram um papel importante na consecução das estratégias dos sujeitos do campo Qualificação. Entretanto, sua ação neste campo está vinculada a estratégias de sujeitos correlatos (particularmente da UNESCO) e sua atuação principal está concentrada em outros campos. Em outras palavras, as insituições multilaterais de caráter financeiro não se constituíram em sujeitos do campo Qualificação, embora sua atuação tenha repercussão neste campo.

²⁵¹ A Conferência Internacional do Trabalho é o fórum internacional que ocorre anualmente (em junho, em Genebra) para: discutir temas diversos do trabalho; adotar e revisar normas internacionais do trabalho; aprovar as políticas gerais e o programa de trabalho e orçamento da OIT, financiado por seus Estados-Membros. As

específicos de qualificação ou gerais (com tópicos de intervenção em qualificação) e cooperação técnica. Esta configuração, parcialmente descentralizada, cria dificuldades para a análise. Muitas vezes cada estrutura da OIT se comporta como um sujeito coletivo ao mesmo tempo semelhante e diferente uns dos outros. A semelhança (que podemos chamar de permanência ou parte do *habitus* da instituição) está no caráter tripartite das discussões; no objetivo estratégico do trabalho decente; na atenção especial dada a mulheres e deficientes e ao combate ao trabalho infantil e escravo, embora ênfases possam ser dadas por cada estrutura.

Estas ênfases permitem a constituição das diferenças, pois o tripartismo pleno, com participação de igual peso de governo, empresários e trabalhadores e possibilidades e o estabelecimentos de concertações (trilaterais) e negociações coletivas (bilaterais) entre os sujeitos muitas vezes é atenuado pelo “diálogo social” (que não garante resultados concretos, fruto do processo negocial) e a “participação dos interlocutores sociais” (que não garante a representatividade nem a paridade dos interlocutores).

Para o campo Qualificação, particularmente importante é entender o papel da OIT relativo à:

- a) papel na elaboração, recepção e aplicação efetiva das normas sobre “Desenvolvimento de Recursos Humanos”: Convenção 142 (1975) e da Recomendação 150 (1975) e sua substituta, a Recomendação 195 (2004) e nas demais normativas de responsabilidade de outros sujeitos do campo Qualificação;
- b) como os eixos do Programa InFocus Qualificações, conhecimento e empregabilidade (IFP-Skills.): investimento em educação e qualificação profissional; educação, alfabetismo e qualificações-chave; reforma dos sistemas educação e de qualificação profissional; reconhecimento de qualificações individuais, promoção do diálogo social em qualificação profissional; reforma dos serviços de emprego e promoção de esforços cooperativos entre agências de emprego público e privado se traduzem (ou foram traduzidos) em ações dos sujeitos sociais no Brasil;
- c) antecipação de temas e influência no estabelecimento de pautas na agenda geral do campo;

discussões sobre qualificação (Recomendação 195) ocorreram na 88ª (2000), 91ª (2003) e 92ª CIT (2004), sendo que esta última a aprovou

- d) disseminação de conceitos e experiências, tais como “empregabilidade”, “competências”, “diálogo social” e “tripartismo”, particularmente por meio do Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional (CINTERFOR) e do Centro Internacional de Formação da OIT em Turim, Itália;
- e) cooperação técnica entre as estruturas da OIT com o MTE²⁵²,: sede (Genebra, Suíça), o escritório regional para América do Sul (Lima, Peru) escritório de área (Brasília, Brasil) da OIT e CINTERFOR e, eventualmente, com empresários e trabalhadores;
- f) promoção e/ou fortalecimento do tripartismo nos processos envolvendo qualificação.

Estas questões são muito importantes porque o volume de capital simbólico da OIT é alto, explicitado pelas seguintes situações:

- a) a entidade “paira” como neutra e ao mesmo tempo “defensora” dos trabalhadores (lado mais fraco do tripartismo), reforçada pela denúncia dos efeitos sociais (negativos) da globalização;
- b) existe uma legitimidade política de âmbito internacional, ou seja, um mandato e uma autoridade quanto aos temas relacionados com qualificação, reconhecido pelos governos, empresários e trabalhadores;
- c) tal legitimidade é reforçada com elementos técnicos, supostamente neutros, difundidos pelos mecanismos de cooperação, quando consultores *experts* são mobilizados;
- d) interessa aos sujeitos do campo Qualificação, de qualquer polo, alguma por forma de aprovação da OIT, porque isto legitima as suas próprias propostas, o que poderíamos chamar de “empréstimo de capital simbólico”.

Este último elemento é muito importante para a compreensão das alianças. Por exemplo, interessa ao SENAI que as suas ações sejam reconhecidas e alinhadas com a OIT, além de ganhar com isto espaço interno, isto facilita a “exportação” do modelo SENAI de qualificação para outros países, sobretudo América Latina e África. Do mesmo modo interessa à CUT que suas propostas de

²⁵² Aparentemente o foco da cooperação técnica do MTE com a OIT no período 2000-2002 foi no *terreno* certificação profissional. O atual acordo de cooperação técnica (vigente desde dezembro de 2003) é significativamente mais amplo, abrangendo: a integração com as demais políticas do sistema público de emprego e da educação; transversalização de gênero e raça nas políticas de e qualificação; promoção do diálogo social em qualificação; qualificação e políticas públicas voltadas para as trabalhadoras domésticas.

negociação coletiva da qualificação sejam reconhecidas pela OIT dentro do marco “diálogo social”, facilitando a aceitação destas práticas pelo empresariado. No caso do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) a busca da legitimação ocorreu tanto nas gestões anteriores (1994-2002), particularmente em relação ao novo modelo de qualificação inaugurado pelo Planfor, quanto na gestão atual, particularmente ao que se refere à integração de políticas, diálogo social, ênfase na população vulnerável e na diversidade dos/as trabalhadores/as.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a segunda guerra mundial e é a agência setorial do Sistema das Nações Unidas para questões relativas não apenas ao que está expresso em sua designação, mas também à articulação da Educação, a Ciência e a Cultura com as políticas de desenvolvimento. Além dos governos (denominados estados membros), a UNESCO também se relaciona com organizações não governamentais (ONGs). No Brasil, a UNESCO tem mantido representação desde 1964. O Brasil é um dos 191 países que estabeleceram uma Comissão Nacional da UNESCO, constituída por representantes nacionais ligados a comunidades educacionais, científicas e culturais; coordenada pelo Instituto Brasileiro para a Educação, a Ciência e a Cultura (IBECC), localizado no Rio de Janeiro. O Brasil também é um dos 173 países que estabeleceram delegações permanentes perante a UNESCO, em Paris.

A atuação da UNESCO no campo Qualificação se dá através da Conferência Geral dos Estados Membros²⁵³; do Centro Internacional de Educação Profissional da UNESCO (UNEVOC, criado em 1992 que integra instituições e profissionais ligados à educação profissional) e pela cooperação técnica de caráter regional ou nacional, sobretudo em relação à reforma da educação profissional em diversos países. No Brasil, a UNESCO participou ativamente da construção do Programa de Reforma e Expansão da Educação Profissional (PROEP)²⁵⁴, desde 1996 e, a partir de 1998, passou a contribuir com a implementação do PROEP por meio da relação direta com unidades da federação, por meio de acordos de cooperação técnica assinados com as secretarias estaduais de educação.

²⁵³ A conferência, que reúne 191 países é o órgão supremo da UNESCO, reúne-se a cada dois anos, seguindo o princípio de um voto por país e aprova os documentos base e resoluções da entidade.

²⁵⁴ O Programa, em execução pelo MEC, tem por objetivo implementar a reforma da educação técnica e profissional em curso no Brasil desde 1996 por meio de financiamentos do Banco Interamericano de

A ação da UNESCO aparenta ser mais homogênea que a da OIT, mas isto talvez se deva ao peso relativo adquirido pelo Escritório Brasil, que “filtra” a ação das demais estruturas. Ademais, o UNEVOC apresenta uma tímida inserção no Brasil, embora alguns esforços no sentido de ampliar tal influência tenham sido feitos nos últimos anos. Mesmo com o risco de estar obscurecido por esta situação, pode-se afirmar que a permanência (ou parte do *habitus* da instituição) está no caráter central atribuído à educação, na importância da gestão eficiente dos recursos; no objetivo de universalização e da melhoria da qualidade da educação; na atenção especial dada a mulheres e deficientes e na participação da sociedade civil, particularmente das ONGs²⁵⁵.

Para o campo Qualificação, particularmente importante é entender o papel da UNESCO relativo à:

- a) papel na elaboração, recepção e aplicação efetiva da “Recomendação Revisada relativa à educação técnica e profissional” (2001)²⁵⁶ e nas demais normativas de responsabilidade de outros sujeitos do campo Qualificação;
- b) aplicação prática dos eixos estratégicos: educação como um direito fundamental; qualidade da educação; experimentação, inovação e difusão com compartilhamento de informação, de boas práticas e diálogo sobre políticas de educação, aliados aos objetivos de revitalização dos sistemas de educação profissional; acesso e equidade e relevância e qualidade são (ou foram) traduzidas enquanto ações da UNESCO e dos demais sujeitos sociais do campo Qualificação no Brasil;
- c) antecipação de temas e influência no estabelecimento de pautas na agenda geral do campo;
- d) disseminação de conceitos e experiências, tais como a separação entre educação profissional e ensino médio, principalmente pela cooperação técnica entre as estruturas da UNESCO com o MEC²⁵⁷, com estados e ONGs, particularmente quanto à “expertise técnica” (apoio à inovação e

Desenvolvimento (BID) e de recursos do próprio MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego (recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador –FAT).

²⁵⁵ Estas duas últimas questões são permanências de todo o Sistema ONU. Entretanto a OIT, pela adoção do tripartismo, tenha com as ONGs uma atuação menor, sendo este lugar ocupado pelas representações dos trabalhadores.

²⁵⁶ Aprovada na 31ª Conferência Geral da UNESCO (2001).

²⁵⁷ Particularmente no que se refere ao ensino médio e ao ensino profissional e tecnológico.

reforma dos serviços públicos) e a “expertise gerencial” (desenvolvimento de sistemas e apoio a reformas estruturais e o desenho organizacional e de programas), no apoio institucional a órgãos governamentais e não-governamentais e ao setor privado aos projetos de desenvolvimentos; também é importante perceber como a “teoria do capital humano” e a versão do Banco Mundial da noção de “capital social” influenciam os sujeitos que se relacionam com a UNESCO;

- e) promoção e/ou fortalecimento do diálogo social nos processos envolvendo qualificação.

Estas questões são muito importantes não apenas pelo fato do volume de capital simbólico da UNESCO ser alto, pelos mesmos motivos elencadas para a OIT (neutralidade; legitimidade política e técnica; adesão de sujeitos sociais para empréstimo de capital simbólico), mas também pelo fato dele ser menor que o volume da OIT, no momento, devido a:

- a) a educação profissional não ser um foco prioritário da ação da UNESCO no Brasil;
- b) a caracterização, por diversos sujeitos sociais, das reformas da educação profissional como imposição e intervenção do Banco Mundial e parte das reformas neoliberais, desgastando a imagem de neutralidade, por vinculação da imagem ao governo FHC;
- c) um certo afastamento do campo Produção (embora seja uma das prioridades a adequação do ensino médio e seus conteúdos aos objetivos da qualificação para o trabalho e do ensino técnico voltado para as demandas do mercado de trabalho), expressa pelo senso comum: “a educação é lenta, não resolve os nossos problemas imediatos”²⁵⁸;
- d) a participação de empresários e trabalhadores não ser uma condição necessária à execução das ações, porém, contraditoriamente, a intervenção dos trabalhadores em educação ser mais cotidiana, por meio de suas entidades representativas;

Estas questões fazem com que os sujeitos sociais não procurem capital simbólico “emprestado” da UNESCO na mesma escala que com a OIT. Por isso as alianças da UNESCO no campo Qualificação são mais efetivas com as instituições

²⁵⁸ O capital simbólico vinculado a esta “satisfação dos interesses do mercado” está de posse, majoritariamente, do Sistema S, e vem sendo disputado pelo MTE.

públicas, principalmente federais e estaduais, com destaque para o MEC. A aliança com o MEC ocorreu tanto na gestão 1994-2002, quando a UNESCO era um parceiro privilegiado, inspirador e legitimador das reformas, como ocorre na atual gestão (a partir de 2003), embora com importância muito menor, no sentido de legitimar as reorientações das políticas educacionais, o que obviamente é uma grande contradição.

6.3.1.2 Instituições do Estado brasileiro

O Estado brasileiro desde 1988 é caracterizado como um Estado Democrático de Direito, cujo governo é baseado na democracia representativa presidencialista e organizado enquanto uma república federativa, em níveis ou esferas articuladas de entes da federação, a saber: federal (nacional, denominada União), estadual e municipal (Constituição Federal – CF, Art.1º), sendo garantida a separação e “harmonia” entre os poderes tradicionais, executivo, legislativo e judiciário (CF, Art. 2º).

O trabalho e a educação são considerados direitos sociais (CF, Art. 6º) e compete privativamente à União legislar sobre a organização do sistema nacional de emprego e condições para o exercício de profissões e sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22, incisos XVI e XXIV, respectivamente). Apesar de ser “livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão” ressalva-se o atendimento às “qualificações profissionais que a lei estabelecer” (CF, Art 5º, inciso XIII).

Praticamente todas as instituições do Estado brasileiro, nas três esferas e nos três poderes realizam ações envolvendo qualificação social e profissional, sob forma de programas voltados para públicos da sua área de atuação ou para servidores públicos. Na esfera federal a situação é mais explícita, pois os ministérios, além de possuir rubrica orçamentária denominada “capacitação e recapacitação de servidores públicos”, inclui algum tipo de “capacitação”, “formação”, “assistência técnica”, “preparação”, “qualificação”, “educação”, “treinamento”, etc. (Lei Orçamentária Anual – LOA, 2004).

Entretanto, algumas destes órgãos possuem papel derivado de atribuição constitucional à União²⁵⁹; ou delegado por lei ou decreto²⁶⁰. Para análise, foram

²⁵⁹ Caso do MEC (CF-Art. 205 e 214, inciso IV) e dos Ministérios da Saúde (CF-Art. 200, inciso III), da Ciência e Tecnologia (CF-Art. 218, § 3º) e do Planejamento (CF-Art 39, § 2º) e as secretarias estaduais e municipais correlatas.

selecionadas as instituições federais pertencentes ao poder executivo²⁶¹; que, por intervirem diretamente com trabalho e educação (simultaneamente), com poder normativo ou como gestor de programas finalísticos, vêm garantindo presença permanente e significativa no campo. Dentre eles foram considerados protagonistas o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Educação (MEC).

O MTE, criado em 1930 (como Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio), no bojo da revolução varguista, é o órgão da administração federal direta que tem, entre outras competências, a “formação e desenvolvimento profissional” de trabalhadores/as. Desde os seus primórdios, o MTE atua neste sentido, a partir da regulamentação da aprendizagem na Consolidação das Leis do Trabalho, nos anos 30 e do processo de criação dos serviços nacionais de aprendizagem, nos anos 40. As sucessivas estruturas criadas²⁶² para tratar especificamente do tema (denominado sucessivamente de formação de mão-de-obra, formação profissional, qualificação profissional e qualificação), o poder normativo em relação às profissões (regulamentação, classificação de ocupações) e os diversos mecanismos (decretos²⁶³, portarias e programas e planos) permitiram que o MTE se transformasse em um conformador do campo Qualificação.

Entretanto esta posição sempre foi questionada, principalmente devido às tensões com o MEC a respeito dos âmbitos de competência, que perpassam a história dos dois ministérios, desde a discussão sobre os serviços de aprendizagem (1938-1942) que, segundo Cunha (2000b), colocou em posição oposta as duas instituições, demonstrando, já nesta época, o papel dos sujeitos sociais do campo Produção (no caso, os industriais) na definição das políticas públicas de qualificação²⁶⁴.

²⁶⁰ Caso do Ministério do Trabalho (Leis 7.998/90, 8.019/90, 8.458/92 e 8.900/94 e Decreto nº 5.063, de 3 de maio de 2004) e do MEC (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 - e as secretarias estaduais e municipais correlatas.

²⁶¹ Esta escolha se relaciona tanto com a necessidade de recorte do espaço da pesquisa, quanto pela intuição da importância desta esfera na conformação do campo Qualificação, expreso pelo grande volume de documentos e pesquisas.

²⁶² Conselho Federal de Mão-de-Obra, Secretaria Nacional de Mão-de-Obra – SNMO; Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR, Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE e, no âmbito desta o Departamento de Qualificação Profissional - DEQP, hoje Departamento de Qualificação - DEQ.

²⁶³ A versão atual das atribuições e estrutura do MTE pode ser conferida no decreto nº 5.063, de 3 de maio de 2004..

²⁶⁴ Os industriais conseguiram impor sua posição e revogar um decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940. que atribuía o controle da aprendizagem ao Ministério da Educação (aprendizagem pública), retomando o processo que culmina na criação do SENAI em 1942 (cf. Cunha, op.cit).

A atuação recente (1994-2005) do MTE no campo Qualificação têm se dado por meio de fortes incursões nos terrenos da educação profissional e da certificação profissional, bem como estratégias mais abrangentes, baseadas na vinculação com o Sistema Público de Emprego e na utilização dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e nas ações normativas e regulatórias dos próprios terrenos²⁶⁵, entre elas a elaboração e a manutenção da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); também cria e atua em fóruns específicos; atua como representante do governo em conselho (entre os quais se destacam os do Sistema S); promove a produção financiamento e divulgação de pesquisas e publicações.

A tradição patrimonialista e pouco democrática do Estado brasileiro, ao permitir o controle privado e personalizado da máquina estatal, dificulta o estudo do MTE como sujeito coletivo. Cada governo imprime uma linha própria, de acordo com os interesses da fração hegemônica da classe dominante que assume o poder e cada ministro (quando há mudanças, dentro do mesmo governo²⁶⁶) a interpreta de acordo com os interesses que representa. Entretanto, pode-se detectar padrões de conduta e perceber que a permanência ou parte do *habitus* da instituição está relacionada à proximidade com o campo Produção (o que obriga a reflexões internas sobre as relações entre trabalho e educação, mais especificamente emprego e qualificação); na assertiva permanente da qualificação como atribuição e competência do ministério e, mais recentemente, na defesa da participação tripartite nas decisões sobre qualificação.

No que se refere ao campo Qualificação, torna-se fundamental entender o papel do MTE relativo à:

- a) papel na elaboração, recepção e aplicação efetiva das Resoluções do Conselho Deliberativo do FAT, relativas à qualificação profissional²⁶⁷ e nas demais normativas de responsabilidade de outros sujeitos do campo Qualificação;

²⁶⁵ Estas estratégias serão abordadas posteriormente, por constituírem linhas de força e tensores do campo Qualificação.

²⁶⁶ Seis diferentes ministros dirigiram o MTE de 1994 a 2005, sendo dois no governo FHC I, um no governo FHC II e três no governo Lula. Apenas um ministro (que geriu o MTE durante quatro anos, todo o governo FHC II) não pertencia ao partido do Presidente da República. Não por coincidência, as diretrizes em relação à qualificação podem ser periodizadas em três momentos distintos, convergentes com os mandatos presidenciais e com os partidos que ocuparam a pasta.

²⁶⁷ Principalmente as resoluções n° 194 (1998), n° 258 (2000), n° 333 (2003) e n° 408 (2004).

- b) ; uso do poder normativo em relação à classificação brasileira de ocupações, marco nacional de qualificações e certificação profissional, como “demarcadores” do campo;
- c) as mutações dos princípios e eixos estratégicos: qualificação como condição para a “empregabilidade” para “qualificação como direito e política pública”; “nova institucionalidade trabalho-educação” para “qualificação como componente indissolúvel (função) do Sistema Público de Emprego”; “rede de educação profissional” (1996-2002) e sistema nacional de formação (2003-2005), são (ou foram) traduzidas enquanto ações do MTE e dos demais sujeitos sociais do campo Qualificação no Brasil;
- d) antecipação de temas e influência no estabelecimento de pautas na agenda geral do campo;
- e) disseminação de conceitos e experiências, principalmente pelo financiamento de projetos voltados para o “desenvolvimento conceitual” (1996-2002) e o “desenvolvimento de metodologias e tecnologias de qualificação social e profissional” (2003-2005); o uso das noções empregabilidade e competência (1994-2002) e das noções qualificação social e profissional, formação técnica geral e arcos ocupacionais e do trabalho como princípio educativo (2003-2005); expansão da concepção por meio da articulação com outras instituições do governo federal em ações de qualificação;
- f) tensões e alianças com outros sujeitos do campo Qualificação, principalmente com o MEC, SENAI, OIT e CUT, para além do financiamento de projetos, mas fundamentalmente quanto ao alinhamentos/desalinhamento de posições em relação às questões em disputa no campo;
- g) promoção e/ou fortalecimento do diálogo social e do tripartismo nos processos envolvendo qualificação.

O volume do capital simbólico do MTE é alto. Após a ditadura militar encerrada em 1985 (e mesmo em alguns eventos ocorridos durante os chamados “anos de chumbo”), o MTE conseguiu construir e ampliar a aura de legitimidade política e técnica e, em menor escala, de neutralidade. Entretanto, em maior escala que a OIT e UNESCO, a adesão de sujeitos sociais para empréstimo de capital simbólico, aparece em duas vias, ou seja, como troca simbólica. Em outras palavras,

em uma sociedade pós-ditadura, na qual a participação social é erigida como um dos valores e princípios constitucionais da república democrática (CF - Art.10), torna-se necessário o apoio da sociedade civil. Neste momento histórico, são os trabalhadores e movimentos sociais os mais valorizados, pela carência de participação no período anterior²⁶⁸. Deste modo, pode-se inferir que o atual volume de capital simbólico se deve:

a) a proximidade com o campo Produção sinaliza para trabalhadores e empresários que, quando o MTE trata de qualificação, fala de algo objetivo, vinculado com o chão-de-empresa e que responde com rapidez às demandas concretas do mundo do trabalho, mesmo que, na prática, isto não ocorra bem assim.

b) em contraposição, pelo fato dos trabalhadores, na luta por um Estado menos interveniente nas relações de trabalho, e os empresários, estimulados pela atmosfera liberal, anti reguladora, por vezes fazem alianças contra as imposições do Estado. Estas alianças preservam os interesses particulares, e, assim, o equilíbrio do campo;

c) a forte adesão dos sujeitos coletivos de empresários e trabalhadores às ações do MTE com o apoio tácito da OIT e da UNESCO;

d) apesar da denúncia de setores da academia e dos trabalhadores em educação, as ações do MTE no período 1994-2002 não implicaram no desgaste imediato da imagem de legitimidade técnica. Tal desgaste ocorreu lentamente pela impossibilidade de comprovação das premissas da “empregabilidade”. A corrosão mais rápida foi na legitimidade política, devido às denúncias de desvio de recursos aplicados na qualificação. No período pós-2003, a recomposição da legitimidade técnica e política ainda está em curso, fortemente prejudicada pelo ajuste fiscal e pela não priorização das políticas de qualificação pelo governo como um todo.

e) corroborando o anterior, às mutações do MTE, com a qualificação passando de foco prioritário (1996-2001) à secundário (2002-2005); em contraposição mudanças na estratégia em relação ao campo, sobretudo em relação aos aspectos normativos, ao sistema S e a aliança com o MEC, denotando meta-sociocognição.

²⁶⁸ No mercado de bens simbólicos da redemocratização, a moeda “dar voz aos que nunca tiveram voz” sofreu uma valorização abrupta nos governos Sarney, Itamar e Lula, manteve seu valor durante o FHC I e sofreu desvalorizações acentuadas nos governos Collor e FHC II

Estas questões fazem com que os sujeitos sociais, alternadamente, emprestem ou tomem emprestado capital simbólico do MTE, “colando” ou “descolando” sua imagem no ministério de acordo com seus interesses e com a conjuntura. Como a maioria das alianças do período 1994-2002 estava baseada em afinidades ideológicas ou pela força do financiamento de projetos de interesses dos diversos sujeitos, no período pós-2002 a queda de recursos levou a formação de alianças mais qualitativas, alicerçada, por um lado, na afinidade ideológica, o que garante um volume definido e consistente de capital simbólico e, no sentido de manter, ampliar seu capital, a busca de alianças com diversos sujeitos de polos opostos pela convergência de interesses e mesmo pela violência simbólica legítima que o poder do campo Estado lhe conferiu.

O Ministério da Educação (MEC) também foi criado em 1930, como Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, e após sucessivas modificações (que incluíram e eliminaram, além das competências relativas à saúde, aquelas relativas à cultura e aos esportes) concentra atualmente suas competências no estabelecido pela Constituição Federal (grifo incluído):

Art 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

A educação (ou ensino) profissional, sempre foi motivo de tensões internas no MEC, pois muitos a consideravam secundária em relação ao objetivo “mais nobre” da educação geral, regular. Esta imagem negativa foi construída no Brasil a partir da identificação do trabalho manual com o trabalho escravo e com o destino dos “órfãos e desvalidos” amparados pela Igreja (cf. CUNHA 2000b). A manutenção da dualidade estrutural durante a evolução da educação profissional no Brasil, que corrobora, pelo menos em parte, a distinção entre duas redes escolares: uma para os filhos das classes dominantes, voltada para a formação de quadros dirigentes, na sua maioria de nível universitário e outra para os filhos das classes dominadas, que

reproduzem a qualificação da força-de trabalho apenas no nível médio de conhecimento necessário (à época) para as demandas do mercado de trabalho (cf. BOURDIEU & PASSERON, 1978)

Amparado por uma sólida legislação (a lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB, na sua versão 1996²⁶⁹); uma estrutura definida²⁷⁰, além dos decretos presidenciais que lhe precisaram suas atribuições²⁷¹, o MEC atua no campo Qualificação, por meio de:

- a) ações normativas, facultadas pela Constituição Federal; aplicação do disposto nos artigos 39 a 42 da LDB; pela promulgação de decretos e portarias gerais e específicos; emissão de pareceres e resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE (diretrizes e referenciais curriculares); regulamentação, autorização, reconhecimento e cadastro de cursos técnicos e tecnológicos ;
- b) ações estruturais e de apoio, financiadas com recursos do Tesouro Nacional e outras fontes (empréstimos internacionais, FAT, etc.): construção e manutenção da rede federal de educação técnica e tecnológica²⁷²; por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), apoio à redes estaduais públicas de educação profissional e construção de estruturas mantidas por entidades privadas, denominadas “escolas comunitárias”; realização , pelo INEP, do Censo da Educação Profissional; programas especiais, como o Escola de Fábrica e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; criação de fóruns específicos, representação em conselho (entre os quais se

²⁶⁹ Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

²⁷⁰ O *locus* institucional foi no período 1992-2004 a Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), transformada em 2004 na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Deve ser ressaltado que, no período analisado, a competência de tratar a educação profissional somente foi introduzida em 2000, em substituição ao termo “educação tecnológica”, que vigorava desde 1992. Entretanto, as questões envolvendo qualificação perpassam hoje as ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (educação de jovens e adultos/ ensino fundamental e alfabetização e educação do campo); a Secretaria da Educação Básica - SEB (educação de jovens e adultos/ ensino médio e conteúdos relativos ao mundo do trabalho do ensino médio regular); todos os processos de “capacitação” dos educadores e técnicos em educação; e, em menor escala, a Secretaria da Educação Superior – SESU.

²⁷¹ A versão atual é o decreto n° 5.159 de 28 de julho de 2004.

²⁷² Formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs, ex-Escolas Técnicas Federais), pelas Escolas Agrotécnicas Federais, pela Escola Técnica Federal do Tocantins e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades.

destacam os do Sistema S, promoção, produção financiamento e divulgação de pesquisas e publicações.

Embora os mesmos problemas para analisar os demais sujeitos coletivos²⁷³ até aqui descritos persistam e até se intensifiquem, devido à complexidade e compartimentalização da estrutura do MEC, é possível localizar a permanência ou parte do *habitus* da instituição nos seguintes elementos: educação como centro da transformação social; a instituição escolar como lócus privilegiado da educação; supervalorização do saber acadêmico e dos saberes escolares, aliado à desconfiança “pedagógica” do conhecimento adquirido via experiências extra-escolares (incluindo aqui o trabalho); defesa do MEC como “o” espaço institucional da educação.

No estudo do campo Qualificação interessa compreender o papel do MEC em relação a:

- a) papel na elaboração, recepção e aplicação efetiva dos decretos presidenciais, portarias ministeriais e pareceres e resoluções do CNE, relativas à educação profissional, educação do campo, ensino médio e educação de jovens e adultos²⁷⁴ e nas demais normativas de responsabilidade de outros sujeitos do campo Qualificação;
- b) ; uso do poder normativo em relação à classificação e reconhecimento de cursos; ao censo da educação profissional; à certificação profissional;
- c) as mutações dos princípios e eixos estratégicos: “educação tecnológica” para “educação profissional”; “qualificação para o trabalho” e “empregabilidade” para “educação profissional como estratégia para o desenvolvimento econômico e social; ” “rede de educação profissional” para “lei orgânica” (ou “lei complementar”); “independência e complementaridade entre o ensino médio e a educação profissional” e “articulação entre o ensino médio e a educação profissional” são (ou

²⁷³ O MEC foi dirigido por apenas um ministro durante os governos FHC (1994-2002), em contraposição ao governo Lula que teve três ministros da educação entre 2003 e 2005. Nos dois casos os ministros pertenciam (em) ao partido do Presidente da República.

²⁷⁴ Principalmente as leis federais nº9.394/96 e nº 10.072/2001; os decretos presidenciais nº 2.208, de 17 de abril de 1997.e nº 5.154, de 23 de julho de 2004; a portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997; os pareceres CNE/CEB nº 5/97, nº17/97, nº 9/98, nº15/98, nº16/99, nº 39/2004; nº 40/2004 nº 2/2005 nº 19/2005 nº 20/2005; as resoluções CNE/CEB nº 03/98 nº 04/99, nº 1/2000, nº36/2001, nº 1/2002, nº 1/2004, nº 1/2005 e nº 4/2005.

- foram) traduzidas enquanto ações do MEC e dos demais sujeitos sociais do campo Qualificação no Brasil;
- d) antecipação de temas e influência no estabelecimento de pautas na agenda geral do campo;
 - e) disseminação de conceitos e experiências, principalmente pelo financiamento de projetos voltados para a expansão da educação profissional (1996-2002 e 2003-2005) e o uso das noções empregabilidade e competência (1994-2002); expansão das concepções por meio da articulação com outras instituições do governo federal em ações envolvendo educação profissional;
 - f) tensões e alianças com outros sujeitos do campo Qualificação, principalmente com o MEC, UNESCO, SENAI e CUT, para além do financiamento de projetos, mas fundamentalmente quanto ao alinhamentos/desalinhamento de posições em relação às questões em disputa no campo;
 - g) promoção e/ou fortalecimento do diálogo social nos processos envolvendo qualificação.

O volume do capital simbólico do MEC é alto, um dos mais altos dos sujeitos protagonistas do campo Qualificação, devido ao seu enorme poder normativo e a aura de unanimidade em torno da importância da educação em geral e a educação profissional em particular, enquanto “redentora da pobreza” e/ou “condição para a empregabilidade”. Entretanto, sua dificuldade de fazer alianças e incorporar as contribuições de outros sujeitos o impede de aumentar ainda mais o seu capital e assumir a hegemonia isolada do campo. A já citada rejeição dos outros atores, particularmente aqueles oriundos do campo Produção tem criado brechas por onde o MTE se legitima e as confederações empresariais - tendo a frente a Confederação Nacional da Indústria (CNI) - justificam a permanência do modelo do Sistema S.

O MEC, no período mais recente (2003-2005) parece mais permeável às alianças, mas o seu *habitus* hegemônico continua causando desconfiança entre os sujeitos do campo, em especial o SENAI e a CUT, sendo a interveniência do MTE, no sentido de garantir uma ação mais sinérgica do governo, significando menos uma contribuição ao MEC e mais uma legitimação e expansão do capital simbólico do MTE, à custa do seu parceiro governamental.

6.3.1.3 Entidades Representativas Empresariais

No decorrer do processo de constituição da nação brasileira foram criadas entidades que agregam, representam, defendem os interesses e promovem o desenvolvimento de setores empresariais, notadamente do comércio e da indústria. O processo de industrialização, no Brasil iniciado em fins do século XIX, acelerou a formação de Associações de Industriais, posteriormente transformadas em Sindicatos Patronais e posteriormente Federações e Confederações, vinculadas à estrutura sindical corporativa erigida no Estado Novo, a partir de 1937.

No período imediatamente anterior (final dos anos 20 e início dos anos 30), a educação dos trabalhadores era disputada ferozmente pelos sindicalistas de matriz anarquistas e comunistas, pelo Estado (aqui representado pelo que viria ser o Ministério da Educação) e pelo empresariado. As lutas travadas se resolveram com uma grande vitória do empresariado, com a criação das primeiras unidades do que é hoje o Sistema S, inicialmente formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)²⁷⁵, logo reforçados com a criação do Serviço Social da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC).

Tais lutas foram capitaneadas pela recém nascida Confederação Nacional da Indústria (CNI), criada em 12 de agosto de 1938 como “entidade máxima de representação do setor industrial brasileiro” A CNI coordena hoje um sistema formado pelas 27 Federações de Indústria dos Estados e do Distrito Federal que filiam cerca de 1000 sindicatos patronais e administra, além do SENAI, o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL).

A ação da CNI, dos anos 30 até o final dos anos 70, aparentemente concentrou-se na formulação de políticas industriais e, a partir dos anos 90, seu principal objetivo, passou a ser a “competitividade do setor industrial brasileiro e sua integração à economia mundial”. Entretanto, no que se refere à qualificação, a histórica atuação da indústria na educação dos trabalhadores sempre foi sensível às mudanças ambientais, fossem elas econômicas institucionais e, principalmente, as que se referiam às mudanças tecnológicas e de gestão que caracterizam um regime industrial. Apesar de esta atuação cobrir praticamente todas as modalidades de educação, aquelas relacionadas com a educação básica (alfabetização, ensino

²⁷⁵ Criados, respectivamente, pelos decretos-leis n 4.048/42 e n 8.622/46.

fundamental e médio regular, educação de jovens e adultos), por definição foram atribuídas ao SESI, enquanto que a formação e educação profissional propriamente dita foram atribuídas ao SENAI.

A CNI atua no campo Qualificação por meio da elaboração de propostas sobre a educação em geral e sobre a educação profissional em particular; estímulo ao debate, no seio do empresariado sobre a importância da educação e formação profissional; defesa dos interesses do empresariado em relação à educação e formação profissional perante o executivo, o legislativo e o judiciário; representação em fóruns e conselhos vinculados aos temas em debate no campo Qualificação. Entretanto, a ação mais importante é a administração e controle do SENAI, que por sua vez atua no campo Qualificação por meio de:

- a) educação profissional de trabalhadores em diversas modalidades (aprendizagem; formação inicial e continuada; níveis técnico e tecnológico) por demanda da empresa ou por oferta de cursos livres; elaboração de material didático; formação de formadores; educação à distância; mais recentemente articulando a educação básica do SESI com a educação profissional do SENAI;
- b) certificação profissional, com elaboração de metodologias e padrões de certificação;
- c) estudo de demandas ocupacionais e das qualificações a elas associadas; contribuição à construção da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO);
- d) de forma indireta, por meio da disseminação de boas práticas de gestão e de tecnologia inovadora entre as empresas;
- e) programas especiais, próprios e participação naqueles promovidos pelo governo;
nas propostas pelo governo;
- f) prestação de serviços para entidades, empresas e governos, inclusive de outros países;
- g) representação da CNI em diversos espaços envolvendo qualificação; divulgação da marca SENAI; organização de eventos, seminários; elaboração, financiamento e divulgação de pesquisas e publicações.

Em relação aos sujeitos coletivos anteriores, a CNI e o SENAI oferecem menos problemas de análise, pela sua maior homogeneidade relativa. Entretanto,

como todos os sujeitos coletivos, deve-se ter cuidado em generalizar posturas e atitudes, ainda mais com a relativa autonomia dos que as federações estaduais das indústrias e os departamentos regionais do SENAI (DRs) apresentam em relação à CNI e ao Departamento Nacional do SENAI (DN), respectivamente. Também se deve ter cuidado em distinguir CNI e SENAI, pois, apesar da relação de dependência entre as duas entidades, o *habitus* da CNI remete quase que exclusivamente aos empresários industriais (campo Produção), enquanto que o *habitus* do SENAI, além desse aspecto dominante, apresenta nuances do campo Educação e, em menor escala, do campo Estado²⁷⁶.

Neste sentido, pode-se afirmar a permanência ou parte do *habitus* da CNI aparece na defesa da propriedade privada, livre iniciativa e do lucro; na afirmação do papel social, econômico e político da indústria; na legitimidade de suas propostas em qualquer âmbito, porque na defesa dos interesses dos industriais; na representatividade da CNI em relação a outras entidades empresariais e ao governo; ênfase na defesa da não intervenção do Estado (marcos regulatórios), exceto quando na defesa de seus interesses. Já no SENAI, além da herança da maioria destes elementos, também se agrega: a defesa da autonomia da entidade frente ao Estado; a proclamação da competência técnica e da autoridade calcada na experiência e na antiguidade; a proclamação quantitativa (grandes números e retorno dos investimentos em termos de emprego e produtividade) e qualitativa (qualidade, adequação aos interesses da indústria) da eficácia e eficiência das suas ações; a afirmação que seus recursos não são da sociedade e sim das empresas.

No estudo do campo Qualificação interessa compreender o papel da CNI e do SENAI em relação a:

- a) ações normativas internacionais e nacionais: posição e influência na elaboração de diretrizes, leis e outras ações normativas gerais relativas à qualificação; diretrizes internas neste sentido;
- b) as mutações dos princípios e eixos estratégicos: “Sistema S” para “Sistema CNI”; “formação profissional” para “formação por

²⁷⁶ Não está clara a origem destes leves nuances de *habitus* do campo Estado. Uma possibilidade é a promiscuidade entre Estado e empresariado e o longo tempo de permanência quase que exclusiva do SENAI no posto de maior detentor de capital simbólico do campo, com suas ações adquirindo caráter quase normativo. Outra possibilidade seria o eco dos tempos autoritários e a vinculação em termos de orçamento à seguridade social e ao MTE e aos órgãos de controle das contas públicas (Controladoria Geral da União-CGU e Tribunal de Contas da União - TCU). No sentido contrário, deve-se ressaltar que parte dos dirigentes e técnicos da educação

competências”; “atendimento à demanda da indústria para “prestação de serviços”; “aprendizagem” para “responsabilidade social” ; “qualificação” para “empregabilidade”; ” são (ou foram) traduzidas enquanto ações da CNI e do SENAI e influenciaram os demais sujeitos sociais do campo Qualificação no Brasil;

- c) antecipação de temas e influência no estabelecimento de pautas na agenda geral do campo;
- d) disseminação de conceitos e experiências: uso das noções capital humano, empregabilidade e competência; “formação por competências”; certificação profissional; análise de demanda ocupacional, elaboração de perfis ocupacionais e prospecção da demanda formativa; retorno do investimento da formação; formação de formadores internos e externos; formação para o empreendedorismo; “Olimpiada do Conhecimento”; expansão das concepções por meio da articulação com outras instituições (em particular o SESI) em ações envolvendo educação profissional;
- e) tensões e alianças com outros sujeitos do campo Qualificação, principalmente com o MEC, MTE, OIT e CUT, fundamentalmente quanto ao alinhamentos/desalinhamento de posições em relação às questões em disputa no campo; indução ou adesão a programas internacionais e/ou governamentais;
- f) participação nos processos de diálogo social envolvendo qualificação; participação de outros sujeitos na gestão do SENAI; diálogo social interno.

O volume do capital simbólico da CNI e do SENAI é alto, mas deve ser ressaltado que, enquanto o SENAI possui capital simbólico próprio que sua vinculação com a CNI reforça, a CNI deve boia parte de seu capital simbólico ao SENAI, o que justifica, em parte, a tenacidade com que os empresários defendem o controle da sua gestão.

O SENAI, isoladamente, possui um dos volumes mais altos de capital simbólico dentre os sujeitos protagonistas do campo Qualificação (apenas ficando atrás do MEC), devido à: proximidade real e proclamada com os sujeitos do campo

profissional do MEC e boa parte dos quadros dirigentes e técnicos da qualificação profissional do MTE tiveram origem no SENAI e, em menor escala no SENAC.

Produção; soma da legitimação técnica com a legitimação política; da acumulação de capital quase que ininterrupta em seus mais de sessenta anos de existência; da utilização deste capital de forma a reforçar permanentemente a marca “SENAI”; pela complacência dos diversos governos em relação ao seu papel; à aura de excelência, competência técnica e capacidade de execução; pelo enorme volume de recursos²⁷⁷ e de estruturas, espalhada por todo o território nacional.

Entretanto, a vinculação do SENAI com a CNI, ao mesmo tempo em que o fortalece, dificulta alianças e o impede de incorporar as contribuições de outros sujeitos. Os próprios “irmãos menores” do Sistema S por vezes se ressentem da hegemonia do SENAI (do mesmo modo que os outros setores do empresariado se ressentem da hegemonia da CNI), embora se unam na defesa dos seus interesses. Existe uma profunda rejeição dos sujeitos MEC, MTE e CUT em relação à exclusividade da gestão do SENAI pelos empresários, por motivos diversos e distintos no tempo. Esta tem sido a brecha para questionar o consenso em torno desta entidade, no âmbito do campo Qualificação, e espaço para a elaboração de estratégias de legitimação, tanto das entidades governamentais quanto das entidades dos trabalhadores.

A permeabilidade recente (2003-2005) do SENAI às alianças, embora tênue, pode significar que as estratégias de questionamento do seu papel no campo Qualificação estão dando certo. O SENAI preferiria, deste modo, perder um pouco de capital simbólico; aderir a programas governamentais e ceder a participação dos trabalhadores, sem perder, entretanto sua posição hegemônica. Neste sentido, explica-se a relação ambígua de aliança e antagonismo com o MTE, que precisa da legitimação do SENAI, mas só o pode fazer à custa da diminuição do capital simbólico e da autonomia da entidade empresarial. A desconfiança com o MEC aponta, para o SENAI, o MTE como uma das suas pontes (mas de maneira nenhuma a única!) com o Estado, pelo relativo poder normativo e pela proximidade com o campo Produção. Também, pelo menos no período 2003-2005, o MTE é visto como uma ponte com os trabalhadores, por meio das centrais sindicais. Estas

²⁷⁷ A manutenção do capital econômico, hoje em cerca de R\$ 6 bilhões por ano para todo o Sistema S - com o SENAI respondendo por cerca de um terço deste valor - é ao mesmo tempo, causa e efeito do capital simbólico. A última grande batalha sobre este tema se deu durante a elaboração da constituição de 1988, com a vitória do empresariado ao garantir o artigo 240 (disposições transitórias): “ficam ressalvadas do disposto no art. 195 as atuais contribuições compulsórias dos empregadores sobre a folha de salários, destinadas às entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical”. A discussão atual se dá mais sobre a aplicação dos recursos e uma gestão mais ampla do que sobre a legitimidade da arrecadação do mesmo.

estratégias serão analisadas com mais detalhes enquanto *tensores* do campo Qualificação.

6.3.1 4 Entidades Representativas de Trabalhadores

A organização dos trabalhadores em sindicatos no Brasil remonta o século XIX. Já a organização em centrais sindicais, ressaltando-se a experiência da Confederação Operária Brasileira (COB, fundada em 1906, com influência até os anos 20) e do Comando Geral dos Trabalhadores (primeira metade dos anos 60), só amadureceu a partir dos anos 80, com a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT, em 1983), Central Geral dos Trabalhadores (CGT, em 1986) e Força Sindical (FS, em 1991)²⁷⁸.

Com o fim da 2ª Guerra Mundial, o processo de reconstrução e redemocratização iniciou, nos países europeus e do Japão, um novo ciclo de crescimento mundial, no qual o peso dos trabalhadores e suas organizações eram consideráveis. Nesta época, nascem as principais recomendações e convenções da Organização Internacional do Trabalho, fundadas nos princípios do diálogo social, do tripartismo e da negociação coletiva. No plano nacional, a adoção destes instrumentos, em particular os referentes à liberdade e autonomia sindical (OIT - Convenção 87 - 1948) e ao direito de sindicalização e negociação coletiva (OIT - Convenção 98 -1949), permitiu e consolidou a participação dos sindicatos de trabalhadores na elaboração e execução das políticas públicas e nas políticas intra-empresa, incluindo aqui as políticas públicas de qualificação (Cf. Barbagelata, 2000).

Nos países latino-americanos, entretanto, a permanência de regimes autoritários, com breves lapsos governos democráticos, impediu a própria existência de sindicatos autônomos, criando um certo vácuo de participação. Em geral, foram criados aparatos jurídicos para regular as relações de trabalho a partir do controle (geralmente repressivo) do Estado, mascarando as contradições existentes entre Capital e Trabalho.

No Brasil, o regime Vargas (1930-1945) implantou um modelo sindical corporativo inspirado na “Carta Del Lavoro” do fascismo italiano. Tal adoção era justificada pelo temor diante da negociação coletiva direta entre trabalhadores e

²⁷⁸ Existem ainda, sob a denominação de centrais sindicais: a Confederação Nacional de Trabalhadores do Brasil (CGTB); a Social Democracia Sindical (SDS), a Central Autônoma de Trabalhadores (CAT), a Central Brasileira de Trabalhadores e Empregados (CBTE) e a “Nova” Central.

empresários, que, segundo o governo da época, poderia criar “clima de agitação e conflito”, ambiente perfeito para o surgimento e fortalecimento dos partidos socialistas ou comunistas no meio do operariado. Embora fortemente questionado pelas lutas concretas por décadas, em particular nos anos 60 e 80, este modelo sobreviveu até os dias de hoje, e as novas perspectivas que se abriram, a partir de 2003, no sentido de democratizar as relações de trabalho no Brasil, parecem muito distantes²⁷⁹.

O resultado é que, sem o direito à livre organização dos sindicatos e com as negociações coletivas controladas pelo Estado, não desenvolveu no Brasil, como em praticamente toda a América Latina, uma cultura plena de diálogo social. Os(as) trabalhadores(as) protagonizaram grandes lutas pela democracia, indissolúvel da reivindicação de liberdade e autonomia sindical e da construção de um sistema democrático de relações de trabalho. Os avanços conseguidos foram tolhidos por novos períodos autoritários, e seria de se esperar que a atual estabilidade democrática da região acelerasse e garantisse alguns progressos.

Entretanto, como a crise econômica e o desemprego enfraqueceram os sindicatos, abriu-se espaço para a disseminação dos ventos de desregulamentação oriundos dos países desenvolvidos, bem como para a hegemonia da ideologia do fim da história e do pensamento único. Um dos eixos desse processo foi – e é - o questionamento do papel do diálogo social, do tripartismo e da negociação coletiva e do próprio papel dos sindicatos.

Nos países periféricos, contraditoriamente em tempos de questionamento do papel do estado-nação, estes ventos fortaleceram o estatismo nas relações de trabalho. Com a permanência do sistema corporativo de relações de trabalho, somente as categorias mais organizadas e fortes conseguiram avançar no processo de negociação, estabelecendo patamares superiores de relações de trabalho, ampliando a pauta e os processos de negociação. Assim, não apenas permanece a velha institucionalidade, mas também a velha cultura, travestida no que se poderia chamar de *neocorporativismo*, ou seja, na ação sindical fundada na visão estreita de

²⁷⁹ Isto porque a aprovação das reformas sindical e trabalhista, por meio de Proposta de Emendas Constitucionais (PEC) enviada pelo Executivo ao Congresso Nacional, proposta esta fruto da discussão num espaço tripartite e paritário, o Fórum Nacional do Trabalho, está paralisada, tanto pela crise política quanto pela pressão dos sujeitos do empresariado e das centrais que se sentem prejudicadas pela possibilidade do fim da unicidade e do imposto sindical.

obtenção de “resultados” para determinado grupo específico, em detrimento do conjunto dos trabalhadores e da sociedade (Lima, 2000).

Em outro polo, a reflexão e prática dos trabalhadores sinalizam para um novo tipo de organização, o “sindicato-cidadão”, que procura *construir* uma contratação coletiva que também assuma os interesses de setores da população e de trabalhadores “excluídos”, em diversos campos: moradia, seguridade social, renda mínima, educação, saúde, transportes, crianças e adolescentes, etc. o “sindicato-cidadão” pode ser visualizado como (cf. Nascimento, 1998):

- a) ação sindical que extrapola os marcos do corporativismo, indo buscar na sociedade legitimação para uma representação que nasce *do e no* trabalho;
- b) nova forma de organização sindical, baseada na diversidade e no território, pois “o sindicato-cidadão atua em toda parte e a todo tempo, e tem o que dizer sobre tudo. Reconhece todos os trabalhadores como iguais em participação, mas diferentes nas suas origens, condições, motivações e projetos” (Lima, 1999);
- c) mudança na concepção de representatividade e na construção de alianças. O sindicalismo deve mudar, sobretudo, deve aliar-se com forças da sociedade civil. Frente ao processo de globalização, deve construir novos laços de solidariedade, abandonando uma certa concepção de representação e contratação que foi determinante quando seu objetivo central era a conquista do monopólio da contratação nas empresas. O sindicato torna-se um agente privilegiado na formulação coletiva de um projeto alternativo;
- d) novas estratégias para a criação de empregos e novas pautas de reivindicação. Frente à miséria e ao desemprego em curso, o sindicalismo deve assumir um papel determinante em relação ao Estado nacional, ao valorizar o trabalho através de políticas ativas de emprego, vinculando trabalho, educação e desenvolvimento, através do direcionamento do investimento público para a criação de empregos de qualidade. A transformação de uma economia de exclusão e informalização numa “economia solidária” pode criar um número significativo de empregos ricos e qualificados tais como: recuperação do território e do meio ambiente, reciclagem de lixo, serviços às pessoas, formação permanente, etc;

- e) novo projeto educativo. As disputas em torno da educação profissional e de novos direitos que permitam a qualificação do trabalho, o controle dos processos de formação nas empresas e questionar o sistema de educação vigente, adquire um valor estratégico;
- f) nova cultura política, que passa por uma politização do cotidiano. Cultura é práxis, é uma coisa elementar, um contexto de produção. A cultura nasce das necessidades, alimenta-se da história e não pode ser introduzida “por cima” pelas instituições culturais. Nesta perspectiva, o sindicalismo não pode mais continuar na linha de uma política cultural tradicional.

“Os sindicatos do futuro terão um desafio estratégico: desenvolver uma sensibilidade cultural que terá papel decisivo a nível existencial e político [...] esta nova solidariedade porta novas perspectivas para o sindicalismo, uma nova ética para configurar a identidade do sindicalismo do século XXI.” (Nascimento, op.cit.).

As imbricações do movimento e das entidades sindicais com a educação em geral e com a qualificação profissional em particular são históricas, como esclarecem o trabalho de Jomini (1990), relativos à educação operária promovida pelos anarquistas; os de Sílvia Manfredi (1986, 1996) sobre a formação sindical; e o de Lima (1999) sobre a qualificação profissional²⁸⁰.

No período pós-Vargas, entretanto, mesmo atrelados ao Estado e com pouca ou nenhuma autonomia, diversos sindicatos, aproveitando brechas na legislação e mesmo na clandestinidade, garantiram a sobrevivência da tradição das escolas de trabalhadores, bem como o estabelecimento de uma nova tradição: a prática da formação sindical (Manfredi, 1996). O desenvolvimento conceitual e metodológico obtido nestas práticas foram pontos de partida para incursões na educação profissional no período democrático pós-1988.

Nascidas tanto da resistência à formação profissional fornecidas pelas entidades patronais, quanto como alternativas à educação básica oferecida pelo Estado, as escolas de trabalhadores se constituem em diversas experiências organizadas de forma autônoma (por grupos de trabalhadores ou vinculadas a sindicatos) envolvendo educação de jovens e adultos, educação profissional e, eventualmente, ensino regular.. Do ponto de vista do projeto político pedagógico, estas escolas assumem, posteriormente, o trabalho como princípio educativo, o

²⁸⁰ Neste trabalho anterior do autor desta tese, foram abordados elementos para uma “arqueologia” da ação sindical em qualificação profissional, do final do século XIX até os anos 90. A presente tese, no seu item 3.5 também aborda as ações do movimento sindical em educação sob a ótica da luta hegemônica.

papel politizador da educação e as atividades extraclasse como estratégia educativa, ideias que fazem parte de uma concepção de educação integral, sintetizadas nos trinômios “*tecnia-logia-nomia*” e “conhecimento-trabalho-cidadania”.

Nas campanhas salariais dos anos 80 e 90, diversos sindicatos de base industrial reivindicavam maiores facilidades de acesso dos trabalhadores aos cursos do SENAI. Estas reivindicações iam desde a liberação, uma hora antes, dos trabalhadores matriculados em cursos profissionalizantes à possibilidade de acesso e permanência de mulheres e deficientes nestes mesmos cursos. Alguns sindicatos mantinham, desde a década de 70, uma espécie de convênio com o SENAI, que consistia no encaminhamento de alunos pelo sindicato e da concessão de um tempo, durante os cursos, para que a entidade sindical pudesse falar de suas atividades.

Em 1996, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) mapeou, somente na área de atuação do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, em São Paulo,

“vinte e quatro experiências de diferentes empresas que vão desde a concessão de auxílio educação, através da compra de material escolar e de vale transporte para quem estuda até projetos mais audaciosos como o que prevê o ensino fundamental para todos os funcionários que não concluíram o primeiro grau” (DIEESE, 1998).

Outras análises (Lima, 2000a) apontam que os processos de negociação da qualificação profissional entre trabalhadores e as empresas em reestruturação produtiva podem ser mais difundidos do que se imaginam, embora muitas dessas negociações possam prescindir dos sindicatos. Em todo o caso, a maior influência para que os sindicatos assumissem a discussão sobre a qualificação profissional veio da experiência de negociações nas empresas em processo de reestruturação, o que levou a dois tipos de ações paralelas e complementares:

a) a realização de experiências de qualificação profissional financiada com fundos públicos, das quais destacamos as conduzidas pelas centrais sindicais (CUT, Força Sindical, CGT e SDS);

b) a realização de experiências envolvendo negociação e contratação coletiva da qualificação profissional, das quais se destaca a conduzida pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT (CNM).

A Central Única dos Trabalhadores (CUT), fundada em 1983 no bojo da lutas por redemocratização no Brasil é hoje a maior central sindical do Brasil e da América

Latina e a 5.^a maior do mundo, estando presente em todos os ramos de atividade econômica. Os dados da entidade (março de 2004) apresentavam 3.326 entidades filiadas, representando 7.468.855 trabalhadores/as associados e 22.487.987 trabalhadores/as na base territorial. O Congresso (trienal) e a Plenária Nacional (realizada nos anos que não há congresso) são os órgãos máximos de deliberação da central. A CUT autodefine-se como “uma organização sindical de massas em nível máximo, de caráter classista, autônomo e democrático, adepta da liberdade de organização e de expressão e guiada por preceitos de solidariedade, tanto no âmbito nacional, como internacional” (CUT, 2005).

A CUT atua no campo Qualificação por meio da elaboração de propostas sobre a educação em geral e sobre a educação profissional em particular; estímulo ao debate, no seio dos sindicatos filiados e dos trabalhadores em geral sobre a importância da educação e formação profissional; defesa dos interesses dos trabalhadores empresariado em relação à educação e formação profissional perante o executivo, o legislativo e o judiciário; representação em fóruns e conselhos vinculados aos temas em debate no campo Qualificação²⁸¹. Além da ação direta da central e das suas entidades filiadas (entre elas muitas organizações de trabalhadores em educação) enquanto representação de interesses mais genéricos e difusos quanto a qualificação, as ações mais específicas estão sob a responsabilidade dos seguintes órgãos:

- a) Secretaria Nacional de Formação (SNF), que coordena a elaboração de propostas conceituais e pedagógicas, a formação de representantes da central e educadores e a execução de projetos, além de concentrar a representação da central quanto ao tema qualificação;
- b) escolas sindicais²⁸², com espaço de elaboração mais limitada regionalmente e com funções de execução de programas;
- c) confederações e federações filiadas (como a já citada CNM), denominadas estruturas verticais, que, ao mesmo tempo em que elaboram e executam programas, atuam na negociação coletiva da qualificação;

²⁸¹ A similaridade com a ação da CNI não é coincidência, pois se trata de representação direta de interesses. Entretanto o poder de influência da CUT é muito menor.

²⁸² As escolas sindicais da CUT são sete: Escola Sul (Florianópolis-SC), Escola São Paulo, Escola 7 de Outubro (Belo Horizonte- MG), Escola Amazônia (Belém-PA), Escola Chico Mendes (Porto Velho-RO), Escola Centro-Oeste (Goiânia-GO) e Escola Nordeste Marise Paiva de Moraes (Recife-PE).

d) estruturas de apoio voltadas para temas específicos, como a Agência de Desenvolvimento Solidário (ADS), o Observatório Social, o Instituto Nacional de Saúde no Trabalho (INST) e o Departamento de Estudos Sócio-Econômicos e Políticos (DESEP).

Por meio destas estruturas a CUT atua nos seguintes âmbitos:

- a) experiências de qualificação social e profissional de trabalhadores (formação inicial e continuada) integrada com elevação de escolaridade (níveis fundamental e médio); mais recentemente difusão destas experiências, como política pública para prefeituras; cursos específicos de qualificação social e profissional; cursos de alfabetização; elaboração de material didático; formação de formadores; educação à distância;
- b) formação de conselheiros e outros gestores de políticas públicas (qualificação social) incluindo os gestores de políticas públicas de emprego;
- c) concertação e acompanhamento de projetos piloto de certificação profissional do MTE, com elaboração de metodologias e padrões de certificação;
- e) programas especiais, próprios e participação naqueles promovidos pelo governo;
- f) negociação coletiva da qualificação, desde o nível local até o nacional, por meio de acordos e contratos coletivos de trabalho e ações específicas de formação negociada com as empresas;
- g) representação da CUT em diversos espaços envolvendo qualificação; organização de eventos, seminários; elaboração, financiamento e divulgação de pesquisas e publicações.

A CUT e suas estruturas oferecem menos problemas de análise comparados com as entidades multilaterais e do Estado. Entretanto, sua aparente homogeneidade deve ser relativizada em função das questões regionais, autonomia relativa das estruturas verticais e, em menor escala, da SNF e das escolas sindicais e as diferenças internas ligadas às diversas concepções político-ideológicas no seio da central.

A permanência ou parte do *habitus* da CUT aparece na defesa dos “interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora”; o inclui a luta pelo socialismo; na proclamação da independência da entidade frente ao Estado e aos empresários; (liberdade e autonomia sindical) na afirmação do papel social,

econômico e político dos trabalhadores; crença na luta sócio-política como instrumento para o alcance de suas metas; crença na organização sindical como a melhor forma de organização dos trabalhadores; na legitimidade de suas propostas em qualquer âmbito, porque na defesa dos interesses dos trabalhadores (“direitos”); na representatividade da CUT em relação a outras entidades sindicais; ênfase na defesa da intervenção do Estado para garantir direitos, exceto quando ameaça a liberdade sindical e a defesa de seus interesses; em contraponto, defesa da autonomia negocial entre trabalhadores e empresários (contrato coletivo de trabalho), sem a participação do Estado; proclamação da competência técnica e da autoridade calcada na proximidade do trabalhador e na legitimidade da sua representação; proclamação da inovação e dos diferenciais qualitativos (integração, atendimento aos interesses do trabalhador e da sociedade) da eficácia e eficiência das suas ações; a afirmação que os recursos públicos são da sociedade e devem ser geridos de forma participativa.

Os aspectos da ação da CUT que interessam e contribuem com o estudo do campo Qualificação e permitem compreendê-lo melhor são:

- a) ações normativas internacionais e nacionais: posição e influência na elaboração de diretrizes, leis e outras ações normativas gerais relativas à qualificação; diretrizes internas neste sentido;
- b) as mutações dos princípios e eixos estratégicos: educação integral; publicização do Sistema S; negociação coletiva da qualificação profissional; direito à educação e à qualificação; tripartismo e participação na definição de políticas e na aplicação dos recursos públicos; os princípios da formação cutista aplicados internamente na qualificação social (classista e de massas, indelegável, democrática, plural e unitária, unificada e descentralizada) e aplicáveis interna e externamente à qualificação social e profissional (processual, permanente, planejada e sistematizada; instrumento de reflexão crítica e de libertação, integralidade do ser humano, contra as discriminações, dimensões política, cultural e técnica); influenciaram os demais sujeitos sociais do campo Qualificação no Brasil
- c) antecipação de temas e influência no estabelecimento de pautas na agenda geral do campo;
- d) disseminação de conceitos e experiências: uso das noções qualificação, trabalho com princípio educativo; educação integral;

certificação profissional; formação de formadores internos e externos; formação para a economia solidária; programas de capacitação de conselheiros, expansão das concepções por meio da articulação com outras instituições (em particular com o MTE) em ações envolvendo qualificação social e profissional;

e) tensões e alianças com outros sujeitos do campo Qualificação, principalmente com o MEC, MTE, OIT e CNI/SENAI, fundamentalmente quanto ao alinhamentos/desalinhamento de posições em relação às questões em disputa no campo; indução ou adesão a programas internacionais e/ou governamentais;

f) participação nos processos de diálogo social envolvendo qualificação.

O volume do capital simbólico da CUT é o menor dos sujeitos sociais analisados até aqui, na medida em que a CUT constitui um exemplo típico de “recém-chegado ao campo”. Como tal, a entidade iniciou seu percurso como profeta, denunciando os vendilhões do templo (todos os sujeitos do polo hegemônico). Entretanto, arrefeceu seu ímpeto e procura ocupar os espaços e ampliar seu capital simbólico, não apenas por meio das duas estratégias já citadas (realização de experiências e negociação coletiva), mas avançando também nas questões normativas e fazendo alianças. As condições objetivas que possibilitariam o crescimento do capital simbólico da CUT são grandes devido à proximidade real e proclamada com os sujeitos dos campos Produção, Educação e Estado, presença em todo território nacional e nos espaços de debate das políticas públicas de trabalho, emprego e renda (que envolvem definições político-conceituais e recursos da qualificação) e a soma da legitimação técnica com a legitimação política. Entretanto, a falta de prioridade em relação ao tema, com a conseqüente diminuição do fluxo interno de recursos e de envolvimento da sua direção (somado ao fato da diminuição da sua fonte tradicional de financiamento relativa à qualificação, o FAT), pode dificultar, ou mesmo retroceder a acumulação do capital simbólico.

A situação de recém-chegado tem dificultado alianças e levado a CUT a não incorporar, por rejeição, as contribuições de outros sujeitos. As outras centrais quase sempre se ressentem da hegemonia da CUT e lutam contra ela, embora se unam na defesa dos seus interesses. As alianças da CUT têm sido, pelo menos no período 2003-2005 com o MTE e em menor escala, com o MEC e a OIT. A defesa do tripartismo e da participação na gestão dos fundos públicos, além do alinhamento

teórico-metodológico têm sido o ponto de encontro entre estas entidades²⁸³, fazendo do MTE a ponte entre a CUT e os demais sujeitos sociais do campo Qualificação.

6.3.2 Os coadjuvantes e os figurantes

Como foi dito anteriormente, pela profusão de sujeitos dos mais diversos matizes, níveis espaciais e volume do capital simbólico, o estudo do papel dos coadjuvantes e figurantes é um trabalho que só pode ser efetuado coletivamente, num largo espaço de tempo. Entretanto, a coleta e leitura dos documentos permitiram identificar, ainda que não exaustivamente, muitos sujeitos do campo, o que ensejou a construção de uma chave relacionando sujeito social, nível espacial, e polos. Tal chave, juntamente com alguns exemplos está expressa no quadro 14.

Quadro 13 – Chave para classificação²⁸⁴ de sujeitos sociais coadjuvantes e figurantes em níveis espaciais e polos

Sujeitos	Nível	Polo Hegemônico		Polo não-Hegemônico	
		Estado*	Empresários	Trabalhadores	Movimentos sociais, ONGs; Outros
Coadjuvantes	Internacional	BID, BIRD, OEA/ PREALC, PNUD, CEE Mercosur OIEA	AIE	CIOSL Fórum das Centrais do CONE SUL	Fórum Mundial da Educação Fórum Social Mundial
Coadjuvantes	Nacional	FONSET MCT MDIC MDA MDS, Mtur, MSaúde Comissão de Educação da Câmara	SESI, SENAI SP CNC/SENAC CNA/SENAR CNT/SEST-SENAT OCB-SESCOOP SEBRAE Petrobrás Banco do Brasil Grandes empresas com Universidade Corporativa	Força Sindical CGT SDS Confederações ligadas às centrais	DIEESE Unitrabalho MST Comunidade Solidária ANPED ANPOCS
	Estadual	Secretarias estaduais de trabalho,, da educação e da ciência e tecnologia Rede Paula Sousa –SP IFETs	Federações estaduais DRs do Sistema S	Seções estaduais das centrais sindicais Federações estaduais Sindicatos estaduais	ONGs e seções estaduais das entidades acima Faculdades de Educação, Economia, Sociologia, Núcleos Trabalho-Educação

²⁸³ Contribui muito o fato de, neste período, no MEC e no MTE os responsáveis pelas políticas de educação e qualificação profissional tenham sua origem exatamente na CUT.

²⁸⁴ Por sua autonomia relativa, optou-se por classificar os espaços da Universidade no pólo não hegemônico e na rubrica “outros”, o que se aplica somente ao pensamento crítico e fora-da-ordem.

Figurantes	Nacional	Outros Ministérios	Associações empresariais por ramo ou setor	CAT Outras centrais	ONGs nacionais com ações esporádica em qualificação
	Estadual	Outras secretarias de estado	Associações empresariais estaduais por ramo e setor Empresas de expressão estadual	Sindicatos estaduais com ações esporádica em qualificação	ONGs estaduais com ações qualificação
	Local	Secretarias de municipais de trabalho, de educação ou de desenvolvimento /economia	Empresas	Organizações por local de trabalho	ONGs locais com ações qualificação

* No nível internacional relacionou-se como “Estado” apenas as entidades multilaterais

Obs: Os significados das siglas estão na tabela Abreviaturas e Siglas (f. 14)

6.4 Os polos do campo Qualificação

O trabalho realizado até aqui permite caracterizar, como sujeitos do polo hegemônico: a OIT, a UNESCO, o MEC, o MTE, a CNI e o SENAI. No polo não hegemônico apenas a CUT aparece como protagonista. Os demais sujeitos, coadjuvantes e figurantes se aliam com estas entidades, ou se colocam à parte constituindo em embrião de um outro polo²⁸⁵. Algumas das questões que a presente pesquisa pretendeu (e o seu prosseguimento pretende) verificar empiricamente foram se as relações descritas se verificam enquanto estratégias dos sujeitos no campo Qualificação e tentar compreender porque e como elas se estabelecem (ou não). Algumas destas estratégias e práticas dos sujeitos em relação à qualificação profissional foram identificadas forma genérica²⁸⁶ pela investigação empírica (quadro 13).

²⁸⁵ Este talvez seja o caso do Movimento dos Sem Terra (MST), que aglutina um número expressivo de entidades na *Via Campesina*, quase todas com ações em educação e qualificação no meio rural. Entretanto, este movimento têm tido dificuldade de se aliar a outros sujeitos do/que atuam no meio rural, como a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a Federação Nacional de Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF) que, se não se alinham completamente, têm muito mais proximidade com o pólo da CUT.

Quadro 14 – Estratégias e Práticas Genéricas em relação à Qualificação

Estratégias / Práticas	Polo Hegemônico	Polo Contra Hegemônico
Local de trabalho	a) aumentar o controle no local de trabalho e possibilitar uma nova etapa de acumulação com foco na gestão ampliada do trabalho e do conhecimento;	a) aumentar o cacife nas disputas no mercado de trabalho, no sentido da defesa do emprego e da preparação para a reinserção neste mercado; b) aumentar o controle sobre o processo de trabalho e construir projeto de auto qualificação voltado para a autonomia; c) ações de sujeitos individuais e/ou sujeitos coletivos difusos e informais baseados em representações e atitudes de, que tanto questionam as propostas hegemônicas como as legitimam, configurando um processo de conflito/negociação permanentes, na maioria das vezes desconhecidos pelos sujeitos de outros âmbitos;
Estado (até 2002) (ambiguidade nas ações e contradição entre discurso e prática a partir de 2003)	a) ampliar seletivamente e sob controle ²⁸⁷ a oferta de educação profissional, mantendo uma relação ambígua quanto à escolaridade e criando uma nova “institucionalidade trabalho-educação; b) estabelecer um modelo conceitual, metodológico e de gestão da educação profissional, baseado nas noções de competências e empregabilidade c) utilizando estas mesmas noções, modificar o sistema de relações de trabalho no país, em particular quanto à definição de ocupações e de certificação da educação profissional; d) estariam se dando lutas e disputas no seio do próprio aparelho estatal e também entre diferentes setores e frações do empresariado, bem como a necessidade de fazer concessões aos setores não hegemônicos, no sentido de legitimar o conjunto de políticas adotadas.	a) aumentar a efetividade social das políticas públicas ligadas à qualificação profissional, principalmente quanto à satisfação dos interesses dos trabalhadores, foco destas políticas; b) construção de alternativas conceituais, metodológicas e de gestão ao modelo vigente; na construção de um sistema democrático de relações de trabalho;

²⁸⁷ Tal controle não se refere apenas aos recursos materiais e às instituições, mas também ao currículo e à metodologia a ser empregada.

6.5 As vertentes sociais do campo Qualificação

A partir da definição de *vertentes sociais*, verificou-se que pelo menos três campos poderiam assumir este papel, em relação ao campo Qualificação: *Produção, Estado e Educação*. A figura 9 é uma tentativa de representar a interligação entre as vertentes sociais e o campo derivado. Iniciando um processo de investigação sobre o quanto e como cada uma destas vertentes influencia os sujeitos coletivos e suas estratégias no campo derivado; como o capital simbólico acumulado nestes campos se transfere para este campo e como as vertentes influenciam na (re) produção do campo Qualificação, uma breve definição destes espaços sociais é oferecida a seguir:

- a) O campo “Produção”, o espaço do local de trabalho²⁸⁸, onde são produzidos bens materiais e imateriais e onde são continuamente (re) elaboradas relações *de e na produção*. Alguns aspectos deste campo, de interesse para a apreensão do problema da pesquisa, merecem ser destacados: i) neste espaço, a disputa hegemônica sempre foi acirrada, com grandes impactos nos movimentos sociais e ensejando elaborações teóricas de grande alcance e repercussão²⁸⁹; ii) a reestruturação produtiva tem levado a luta no terreno em disputa no “chão-da-empresa”, a pender, nos últimos tempos, para o empresariado, seja através da fragilização quantitativa, quanto da precarização do trabalho, e, também, através de programas de envolvimento dos trabalhadores, que estabelecem uma nova “cidadania”²⁹⁰, centrada no indivíduo, consentida e controlada;
- b) O campo “Estado”, o espaço das relações institucionais, caracterizado por pessoas jurídicas de direito público e suas relações com as demais esferas da sociedade. Sua importância, aplicada à presente pesquisa, se revela em: i) a marca de uma relação promíscua, submissa e dependente de diversos sujeitos sociais com o Estado; ii) a constituição do próprio sujeito, expressa na sua identidade passa por aceitar, negar ou superar esta relação; iii) a necessidade, para o sujeito social que aspira ao poder, de ultrapassar o economicismo e elaborar um projeto de sociedade, o que pressupõe uma concepção e uma estratégia frente ao Estado.

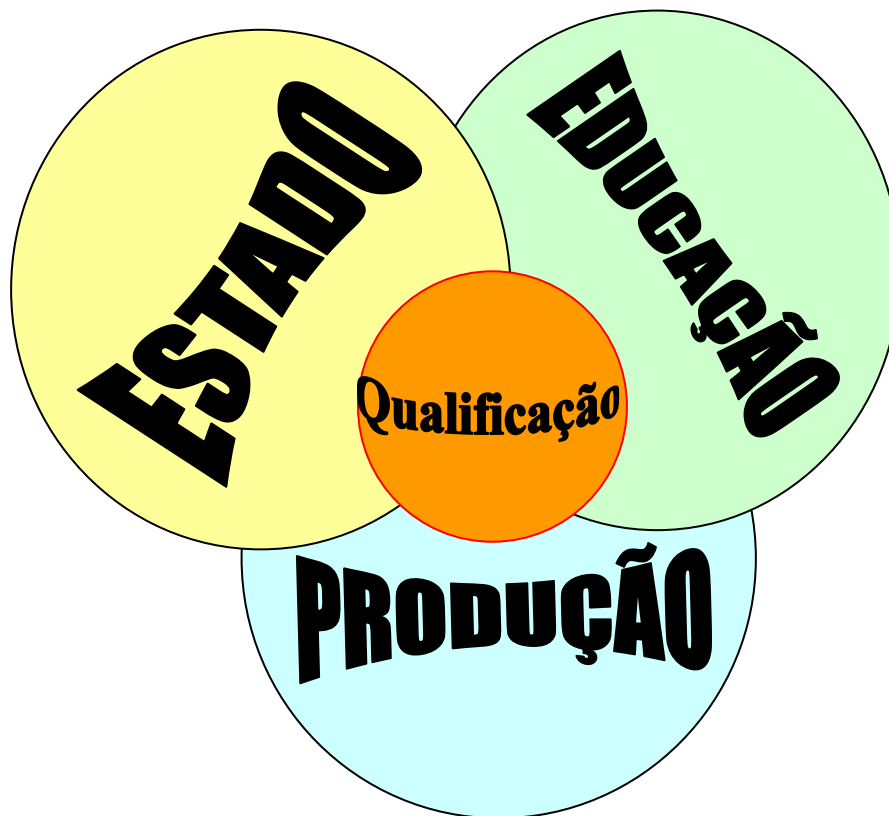
²⁸⁸ Que pode ser uma fábrica, um escritório, uma fazenda, uma garagem, um teatro, etc.

²⁸⁹ À guisa de exemplo, pode-se citar os conselhos operários de 1919 em Turim, analisados por Gramsci (1976).

c) O campo “Educação”, compreendido como o espaço dos processos educativos formais, não-formais e informais, por sua vez, comparece na perspectiva adotada no presente trabalho através de suas relações: i) com a produção, na atuação dos movimentos sociais na educação e suas repercussões na escola e fora dela; ii) com o Estado, consubstanciada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na legislação derivada (Diretrizes e Parâmetros Nacionais, Resoluções Portarias, etc; iii) sob o aspecto da formação específica realizada pelos movimentos sociais; e iv) obviamente, com a qualificação, onde os três campos se interceptam.

²⁹⁰Esta seria uma reação á construção da cidadania operária dos anos 70 e 80 (cf. MARONI, 1982).

Figura 9 - Vertentes Sociais do Campo Qualificação



6.6 Os terrenos do campo Qualificação

Embora, como foi visto, o campo Qualificação seja um campo derivado de campos mais amplos e mais estruturados da vida social, isto não significa que ele não apresente certo grau de complexidade na sua estrutura interna, expressa na formação de terrenos. O “mapeamento” destes terrenos é parte importante tanto da descrição sincrônica do campo, quanto da análise diacrônica (passado e prospecção das possibilidades de evolução do campo), na medida em que as mudanças de importância dos terrenos sinalizam e/ou precedem as mudanças mais profundas do campo, sendo mais facilmente percebidas.

No estudo do campo Qualificação, empreendido na presente tese, verificou-se a existência de múltiplos terrenos, com diversos graus de maturação e extensão, um dos quais tão extenso que costuma ser confundido com o próprio campo: *educação profissional*. Outro terreno que mereceu destaque, não apenas pela importância emergente, mas também pela potencialidade de formação de tensores foi o espaço social da *certificação profissional*. Outros terrenos foram brevemente analisados, seja pela importância histórica (*orientação profissional*) ou pela potencialidade transformadora (*educação corporativa*). Finalmente, serão apresentadas análises introdutórias do que pode ser encarado como novos terrenos em processo de conformação ou como interfaces entre terrenos do campo Qualificação a serem estudados: *a qualificação enquanto espaço de investigação acadêmica; as classificações de ocupações; as relações internacionais em qualificação*.

Estas últimas abordagens também desempenham o papel de questionar o alcance da noção operatória de terreno, pois nem todo o espaço de discussão sobre temas afeitos ou vinculados à qualificação pode ser entendido como tal. A existência de sujeitos em luta, que reproduzem a estrutura de sujeitos e posições mais geral do campo não é suficiente, pelo fato de determinados sujeitos atuarem de forma segmentada ou parcial no campo. Mais profícuo, em relação à conformação dos terrenos, parece ser a forte presença e inversão de recursos dos sujeitos do polo hegemônico analisado no tempo, cujos objetivos devem estar vinculados, de alguma forma, à luta pelos objetos em jogo. Tal luta, entretanto, poderá estar revestida e obscurecida por questões aparentemente específicas - que vão caracterizar o terreno – mas que, na verdade são aspectos da luta mais geral do campo.

6.6.1 Educação profissional

O terreno *educação profissional* apresenta os aspectos mais evidentes e conhecidos do campo Qualificação: as atividades formativas (cursos, seminários, etc.), os elementos estruturantes de tais atividades (formação de educadores, produção de material didático, etc.) e o reconhecimento formal destas. Este terreno parece ser um dos elementos originários do campo Qualificação (o outro seria a educação no local de trabalho, que após inúmeras mutações hoje é conhecida como educação corporativa), e nasceu no Brasil como misto de assistência social e espaço educacional, ou seja, na periferia do campo Educação. Porém, influenciado pelas demandas do campo Produção, assumiu gradativamente novas características, sendo objeto de disputa entre os sujeitos hegemônicos dos dois campos até hoje, particularmente no que se refere às interseções com o campo Estado²⁹¹.

Observado pela vertente da produção, a educação profissional pode ser definida como os processos e atividades educacionais que garantem a formação para o trabalho, ou seja, os requisitos mínimos, em termos de conhecimentos e atitudes para o exercício de um trabalho específico ou de uma ocupação. A vertente educacional aponta para uma modalidade de educação ainda em processo de autonomização, com uma disputa intensa sobre a natureza, *status* e objetivos desta dos conteúdos, métodos e processos requeridos para sua realização, além da integração ou distanciamento em relação à educação básica²⁹². Pela vertente estatal, a educação profissional, como toda educação, é regulada pelo Estado e atributo, no âmbito do poder executivo, do Ministério da Educação, amparada na legislação mais recente (LDB/96 e decreto 5.154/2004), a classifica como modalidade da educação e hierarquizada como:

- a) formação inicial e continuada, geralmente de curta duração, sem vinculação com a escolaridade e nem sempre realizada em ambiente escolar;
- b) técnica e tecnológica, de longa duração, vinculada com a escolaridade (ensino médio e ensino superior, respectivamente) e geralmente realizada em ambiente escolar.

²⁹¹ Uma questão se coloca: educação profissional não seria um terreno do campo Educação? Na presente tese, esta questão não está resolvida, mas provisoriamente se afirma que o terreno está imerso nos dois campos e a análise foi conduzida sob o ângulo da imersão no campo Qualificação.

O papel do MEC tem sido desempenhado satisfatoriamente no que se refere à educação profissional técnica e tecnológica, altamente reguladas e com garantia de reconhecimento oficial. Entretanto, no que se refere aos processos não formais, reunidos sob a denominação de formação inicial e continuada (qualificação profissional, capacitação, treinamento, etc.), de pouca ou nenhuma regulação, inúmeras instituições (entre elas, como já relatado, o MTE, o SENAI, as Centrais Sindicais, ONGs e praticamente todos os órgãos públicos) vêm assumindo o papel de executores, seja para atendimento de demanda premente do campo Produção, seja como estratégia para ampliar seu papel nos campos Produção, Educação e Qualificação.

Do ponto de vista histórico, pode-se afirmar que a conformação do terreno como se conhece hoje²⁹³ se inicia com a Constituição de 1934, que assume, pela primeira vez, a educação como papel do Estado. Após a chamada revolução de trinta, assiste-se uma grande expansão do ensino público, na qual as escolas primárias e secundárias duplicam e quadruplicam, respectivamente, no período de 15 anos (1936-1951). Porém, é a partir da ruptura de 37 (que inicia a ditadura conhecida como Estado Novo) que é realizada uma série de reformas educacionais, tais como as Leis Orgânicas – Ensino Industrial (1942), Ensino Secundário (1942), Ensino Comercial (1943). Após a queda de Vargas (1945) também são promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino Primário, do Ensino Normal e do Ensino Agrícola (cf. Lima e Lopes, 2005).

O educador Miguel Arroyo, afirma que, quando se definem estas leis da educação, se opta por considerar “*a área da educação profissional não como uma área pública, sob a responsabilidade do Estado, mas como uma área privada, sob a responsabilidade do capital*” (BUFFA, ARROYO, NOSELLA, 1995). Aqui se localiza a origem do chamado Sistema “S” e, neste sistema, os serviços de aprendizagem se ocupam da educação profissional, enquanto que os serviços sociais realizam trabalhos de assistência, o que inclui lazer e educação básica, deliberadamente concorrendo com as entidades autônomas dos trabalhadores ou ocupando espaços vazios deixados pelo seu desmantelamento.

²⁹² Parte da discussão, que envolve a disputa conceitual, pode ser encontrada no item 3.4 desta tese.

²⁹³ A história precedente da educação profissional no Brasil, remete à formação dos índios para o trabalho, pelos jesuítas e para os Liceus de Artes e Ofícios, de natureza confessional e voltados para os “órfãos e desvalidos”.

Restarão, porém, no âmbito do Estado, como instituições modelo, as Escolas Técnicas (hoje Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETS) e Agrotécnicas Federais, resultado da transformação das Escolas de Aprendizizes Artífices pela Lei Orgânica do Ensino Industrial. De qualquer modo, públicas ou privadas, é muito significativa a expansão das escolas de ensino técnico industrial no período, que passam de 133 (15 mil alunos), em 1933, para 1.368 estabelecimentos (65 mil alunos), em 1945 (WEINSTEIN, 2000).

Estas ações, como em muitos países, acentuaram a dualidade entre ensino secundário e ensino profissional, questão central para o movimento sindical, pois, na medida em que não há equivalência dos dois tipos de cursos, dificulta em muito o acesso dos trabalhadores ao ensino superior. A “tradição” de educação reservada aos desvalidos, pobres e filhos dos trabalhadores consolidou o desprestígio da educação profissional frente às outras modalidades.

Segundo KUENZER (1997), mantém-se o *princípio educativo tradicional*, que considera “*o domínio das ciências, letras e humanidades... como os únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam a função de dirigentes*”. Esta separação entre as diversas modalidades atenderia à demanda da divisão social e técnica do trabalho do paradigma taylorista-fordista.

Machado (1989) indica outras questões. Por um lado, a estrutura elitista da educação brasileira estaria sendo pressionada pelas massas populares, e no âmbito do populismo, a concessão de direitos em troca do apoio político destas massas, era prática corrente. Por outro lado, mais determinante, a conjuntura econômica, já não limitada à substituição de importações, apontaria para uma crescente integração com a reprodução capitalista mundial, o que exigiria mudanças no perfil industrial e, conseqüentemente, da mão-de-obra.

As mudanças na produção industrial brasileira, a partir dos anos 80 e suas implicações nos requisitos de qualificação e, conseqüentemente, na educação profissional estão em parte descritos no item 2.4, 2.5 e 2.6 desta tese e a confrontação com os demais períodos permite concluir que a contextualização histórica da evolução do terreno educação profissional confirma o papel do campo Produção enquanto conformador do terreno, transferindo a luta para o campo Estado, no sentido de sacramentar *na lei*, as necessidades dos sujeitos hegemônicos do campo Produção. Os aspectos educacionais (pedagógicos)

propriamente ditos são secundarizados, na medida em que se considera que educação profissional é o espaço da técnica e da tecnologia, do “saber fazer”. A forma de aprender “ideal” continua baseada no fazer (*learning by doing*) e a de ensinar se baseia na premissa “ensina melhor quem sabe fazer”, por isso instrutores e monitores (*leigos* quanto a aspectos pedagógicos) em lugar de educadores especializados em educação profissional que reuniriam tanto o saber prático como o saber acadêmico (bases científicas dos processos de trabalho e bases pedagógicas).

As principais discussões do terreno educação profissional giram em torno dos seus objetivos e sua integração com a educação geral e, em consequência, sua vinculação com a elevação da escolaridade. Quanto aos objetivos, na atualidade a grande polêmica é em relação à vinculação dos conteúdos da educação profissional às demandas imediatas do mercado de trabalho (isto é, das empresas), expressa na noção de empregabilidade. Caberia à educação profissional o papel de manter o trabalhador individual empregável, não apenas por possuir os conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas pelo mercado de trabalho, mas principalmente por saber utilizá-los em situações concretas do trabalho, ou seja, conformado *competências*.

As empresas têm, entretanto, demanda das mais variadas formas de acordo com seu processo de trabalho e lugar no espaço produtivo: i) trabalhadores altamente qualificados (especializados ou generalistas, aproveitados na gestão do processo de trabalho), para os quais são necessárias escolaridades elevadas (média e superior) e cursos de longa duração (técnicos e tecnológicos); ii) trabalhadores semi-qualificados com baixa escolaridade (fundamental e média incompleta) e cursos de média duração e iii) trabalhadores não qualificados e não escolarizados, que aprendem seu trabalho em rápidos “treinamentos” no próprio local de trabalho.

As demandas para cada tipo de trabalhador (e conseqüentemente para cada formação) variam no tempo, sendo que sofrem mutações qualitativas e quantitativas em tempos de reestruturação produtiva e de crescimento econômico. Assim, justifica-se a necessidade da existência, ao lado do sistema regular de educação profissional (cursos técnicos e tecnológicos), de cursos de curta duração, de existência efêmera, pouco ou nada regulados, financiados pública ou privadamente, executados por um número crescente, diverso e mutável de instituições.

Os principais sujeitos no terreno da educação profissional reproduzem a conformação geral do campo Qualificação, porém com a participação mais ativa das entidades educacionais. Embora a caracterização geral dos protagonistas, coadjuvantes e figurantes tenha sido feita anteriormente, torna-se necessário detalhá-las, mesmo correndo o risco de repetições, em função da especificidade do terreno. As principais são:

- a) Instituições federais de educação técnica e tecnológica (IFEts): Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal de Tocantins e Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais;
- b) as redes estaduais de educação profissional, entre as quais e destaca a rede Paula Souza do estado de São Paulo, pelo tamanho, multiplicidade de cursos oferecidos e nível de formulação e inovação. Estas redes incluem também remanescentes da oferta de educação profissional nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio, propugnado pela lei 9.652;
- c) As unidades do Sistema S, que oferecem, além da aprendizagem, educação profissional nos três níveis previstos no decreto 5.154;
- d) As Instituições de ensino superior, em particular as Universidades públicas, por meio das ações de extensão;
- e) As escolas técnicas municipais, abrangendo tanto os remanescentes de redes e escolas absorvidas pelos municípios (a exemplo de escolas da rede ferroviária federal e de unidades do sistema S), quanto a nascente criação de centros municipais de educação profissional (casa do trabalhador, centros públicos de inclusão e emprego, etc.);
- f) Escolas confessionais, em particular Liceus de Artes e Ofícios, Círculos Operários e rede Salesiana/Dom Bosco;
- g) Entidades filantrópicas diversas;
- h) As escolas técnicas privadas (sob nomes variados, institutos, centros, etc.), com grande peso das escolas de informática;
- i) As entidades representativas e organizações não governamentais vinculadas aos movimentos sociais (sindicatos, associações, movimentos, centros de educação popular, etc.);
- j) Escolas comunitárias urbanas e rurais;

- k) As organizações não governamentais de caráter temático (educação do campo, ambientais, gênero, raça, direitos humanos, deficientes, etc.);
- l) Órgãos públicos diversos, com destaque para os vinculados à assistência social, justiça e direitos humanos (casas de passagem, prisões, albergues, etc.), aos executores de ações de “extensão temática” (extensão rural, meio ambiente, organização produtiva, etc.) e os que atuam na capacitação para gestão participativa (conselhos e fóruns específicos).

A diversidade destas entidades quanto aos objetivos, competências legais, temas e especialidades, recursos financeiros, espaços físicos, características e volume do corpo docente, capacidade de atendimento, entre outras questões, tornam bastante difícil a sua caracterização exaustiva. Entretanto a compreensão da conformação “local”, mais restrita geograficamente e/ou temporalmente do terreno educação profissional, e, por consequência, do campo Qualificação depende em grande parte do estudo das entidades educativas. Também parece útil a compreensão da história das entidades e do desenvolvimento das suas relações internas e externas, sob a ótica do campo, uma espécie de estudo do microcosmo (entidade educativa) que pode apresentar *insights* interessantes sobre o macrocosmo (no caso o campo Qualificação).

As tensões mais importantes na atualidade dizem respeito à relação da educação profissional com a educação básica, ou seja, a permanência da atual separação em duas redes distintas (representada pelos efeitos do decreto 2.208 nas redes estaduais e da cultura e insumos fornecidos pelo Programa de Expansão do Ensino Profissional – PROEP, financiado pelo BID - e pela reprodução da cultura PLANFOR nos estados) e a integração curricular dos cursos (representado pela aplicação do decreto 5.154, pela cultura e insumos de programas como PNQ, PROEJA e PROJovem, entre outros, financiados pelo FAT e pelo Tesouro Nacional). Estas tensões implicam, sobretudo, no redesenho das redes públicas e na revisão das Diretrizes Curriculares que guardem relação com a educação profissional (Educação Técnica, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo) emanadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Não poderia deixar de ser lembrada a adoção do modelo de competências (que, aliás, perpassa não apenas este terreno, mas os demais, tornando-se ação *transversal* ao campo Qualificação), como um fortíssimo elemento de tensão, pois baseada em um objetivo explícito (maior produtividade do trabalhador), ao introduzir

simultaneamente conceitos, conteúdos e metodologias, provocou uma grande mudança nas práticas da educação profissional, fortalecendo mais ainda o polo hegemônico do campo.

Outras tensões dizem respeito ao *status* da educação profissional: mera modalidade, parte da educação básica ou merecedora de ser considerada um componente fundamental do sistema educacional? Para além do exercício retórico e do capricho corporativo, existe um considerável esforço de trabalhadores em geral, setores do empresariado, trabalhadores em educação profissional, gestores públicos e pesquisadores no sentido de superar a desvalorização histórica da educação profissional. Aparentemente estes esforços têm se concentrado na vertente educacional: formação específica de educadores da educação profissional, estabelecer vínculos com o ensino superior (com as Universidades, por meio do ensino tecnológico), tratar o espaço de discussão e aplicação de conceitos pedagógicos como um campo de pesquisa e atuação (o ensino técnico e tecnológico), são exemplos de fortalecimento dos aspectos propriamente educacionais da educação profissional.

Entretanto estes esforços, ao manter distância (ou pelo menos a não se aproximar suficiente) do campo Produção, podem não ter o impacto desejado, principalmente no sentido de se implantar como cultura e serem incorporados na legislação. Por outro lado, parece significativo que se multipliquem iniciativas na direção de combinar a educação profissional com desenvolvimento, sistema público de emprego, juventude, relações de trabalho, diversidade e o uso renovado do conceito de qualificação em programas governamentais, em particular no PNQ.

Um desafio importante para o polo não hegemônico é a superação das compreensões parciais da complexidade do campo Qualificação, que têm levado a uma percepção, que se considera equivocada, de que atuar de forma exclusiva no terreno educação profissional, bastaria para mudar a sua realidade. Tal percepção, aplicada à construção e aplicação das políticas públicas, têm reduzido a discussão à:

- a) alocação de recursos e à concentração de programas de educação profissional em um único *locus*, sem procurar entender o significado da atual fragmentação de recursos e programas, que expressa, por um lado, a divisão de trabalho no interior do Estado – por exemplo, as ações do MEC, MTE e MCT - e, por outro da falta de uma compreensão da amplitude das

ações, que leva à descoordenação das ações do governo e permite uma falsa autonomia na criação de programas e utilização de recursos – caso do Plano Nacional do Turismo (Ministério do Turismo) e dos Programas Soldado Cidadão (Ministério da Defesa) e Escola de Fábrica (MEC), dentre outros. A exceção parece ser o Projovem, que tenta articular MEC, MTE e MDS sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República numa ação com prefeituras, cuja implantação recente exige um estudo mais acurado;

- b) mudança na legislação educacional (LDB, decretos e diretrizes curriculares), sem vinculação com a legislação do trabalho, com o sistema público de emprego, com a Classificação Brasileira de Ocupações, com a política científica e tecnológica e as políticas setoriais (indústria, turismo, agricultura, meio ambiente, etc.), tomadas isoladamente ou em conjunto.

Finalizando, para a compreensão mais aprofundada deste terreno, é necessário ao pesquisador sistematizar a relativamente grande produção acadêmica sobre a educação profissional enquanto prática social, nas suas dimensões teórico-conceituais, históricas, sócio-políticas e pedagógicas, estudos estes que contribuiriam muito para compor o mosaico do campo Qualificação.

6.6.2 Certificação Profissional

O terreno certificação profissional é o espaço no interior do campo Qualificação onde são travadas as batalhas referentes ao reconhecimento social de saberes e experiências necessárias ao exercício de ocupações e profissões, sejam eles obtidos por meio formais (escola, cursos livres, etc.) ou por meio dos conhecimentos obtidos *no* e *pelo* trabalho e na vida em sociedade, (ou numa fórmula mais ampla, adotada pela OIT, “independente do meio de sua aquisição”). Apresenta, na atualidade, uma importância crescente nas disputas do campo, na medida em que nele transparece mais explicitamente o que está em jogo no campo como um todo: *o controle da definição e reconhecimento dos saberes do trabalho válidos socialmente*. Como um terreno emergente, está em processo de definição (Estado ou empresários) o controle da violência legítima, caracterizado pela competência normativa sobre as questões específicas do terreno: qual o objetivo e os beneficiários da certificação, como se certifica, quem financia a certificação e, principalmente, quem certifica.

As questões em torno da certificação têm mobilizado os trabalhadores desde a adoção do taylorismo-fordismo como padrão na produção industrial. A premissa epistemológica do trabalho enquanto construtor de conhecimento, o trabalho como princípio educativo e a perspectiva freireana do necessário reconhecimento dos saberes dos educandos nos processos educativos assumem aqui concretude, situando-se em um espaço social real, o local de trabalho, onde além de produtos materiais e imateriais, se criam e se re-criam relações sociais, entre elas relações entre saberes e poderes.

Estas premissas, de caráter emancipatório, se contrapõem à apropriação e controle do saber dos trabalhadores, ou seja, a subsunção do saber individual coletivo aos objetivos do capital, que gera, do mesmo modo que a alienação do fruto econômico do trabalho, uma alienação dos trabalhadores em relação aos conhecimentos criados por eles mesmos. A certificação profissional interessaria aos trabalhadores, então, como parte da luta pelo controle do processo de trabalho e pela reintegração entre trabalho manual e intelectual, evitando a via da exclusão por seletividade. A meta passa ser o direito à certificação profissional e se traduz nas práticas no terreno enquanto ações voltadas para garantir a participação ativa das organizações sindicais na definição dos objetivos, públicos, do que se certifica e como se certifica, em outras palavras, no caráter público, gratuito, transparente e participativo do processo.

A questão mais importante que se coloca atualmente no Brasil é a disputa em torno da regulação da certificação. Embora os elementos em disputa nasçam do campo Produção e se relacionem fortemente com o campo Estado, as disputas hoje concentradas no terreno certificação profissional derivam, por um lado, do campo Educação, sobre a forma de reconhecimento social dos saberes por outorga de títulos acadêmicos. Por outro lado a enorme influência do campo Produção se dá a partir de duas origens, uma mais antiga, que remonta às corporações de ofício (as provas em que o aprendiz se torna mestre, reconhecido pelos seus pares), cujos resquícios são os conselhos e ordens profissionais, e uma mais atual, relacionada à reestruturação produtiva e a alguns dos processos que caracterizam a produção flexível (a inovação incremental, ou *kaizen* e a “*organização que aprende*”) e, numa aparente contradição, à necessidade de normalização do mercado globalizado, expresso pelas normas da série ISO (9.000 e 14.000).

Estas influências e origens múltiplas dificultaram a conformação do terreno, com as disputas aflorando em outros campos sob variadas formas. Por exemplo, as influências das vertentes levaram, no Brasil e em diversos países, a uma pseudo dicotomia entre certificação educacional (tratada no âmbito do Ministério da Educação) e certificação ocupacional (tratada em diversos âmbitos, entre outros, pelo Ministério do Trabalho e Emprego, Conselhos e Ordens profissionais, Empresas e Entidades certificadoras privadas e o órgão público voltado para a normalização, o Instituto Nacional de Metrologia – InMetro). Esta separação não é fortuita, nem banal, mas estratégia consciente do polo hegemônico na direção da autonomia da certificação “ocupacional” em relação não apenas à qualificação, mas principalmente aos mundos regulados da educação e do trabalho²⁹⁴. Também é fundamental notar que a certificação emerge quando empresários, instados a enfrentar a globalização competitiva por meio da reestruturação produtiva, constatam que os currículos da educação regular e da educação profissional apresentavam defasagem em relação aos requerimentos considerados fundamentais para alcançar os objetivos econômicos (maior competitividade e maior lucro). Para tanto é preciso garantir os objetivos políticos (“regulação pelo mercado”) em relação à educação, qualificação e certificação.

No âmbito da produção, o advento da chamada “qualidade total”, a partir dos anos 80, impôs às empresas metas de implantação das referidas normas ISO, que normalizam produtos e processos, com a certificação destes e das próprias empresas. Posteriormente as empresas avançam, significativamente, para a denominada certificação de pessoas, o que parece significar, por um lado o reconhecimento tardio do fator humano na produção (mais especificamente da criatividade e conhecimento humanos gerados no trabalho) e, por outro a tentativa de controlar e se apropriar destes conhecimentos, gerando valor adicional apropriável, numa tentativa de contrabalançar a queda tendencial de lucros.

Isto significa que o reconhecimento seletivo dos saberes do trabalho pode ser encarada como um uso típico da violência simbólica e seu questionamento implica sempre em lutas e negociações entre os polos hegemônicos e não hegemônicos do campo, com reflexos em vários âmbitos, em particular nas relações de trabalho. Por

²⁹⁴ Em 2003, os Ministérios da Educação, Trabalho e Emprego, Desenvolvimento, Indústria e Comércio, Turismo e Saúde, numa tentativa de unificar os conceitos, adotaram o termo “certificação profissional”. Apesar

exemplo, as negociações de planos de cargos e salários passam necessariamente pela construção “consensual” de uma curva envolvendo experiência, educação (títulos) e qualificação *versus* salários e benefícios.

A inclusão na LDB/96, exatamente no capítulo dedicado à educação profissional, do Art. 41. (“*O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos*”) abriu espaço para discutir a certificação enquanto parte do processo educacional (cf. MORAES e NETO, 2005), embora esta discussão já estivesse presente em outros terrenos do campo Educação com abordagens diversas, como na educação de jovens e adultos, seja nos exames supletivos, seja nas ações alternativas de diversos movimentos sociais e da educação popular, desde Paulo Freire.

No âmbito do Estado, enquanto ao polo hegemônico interessa uma certificação profissional não regulada, ou melhor, “regulada pelo mercado” de forma privada, ao polo não-hegemônico interessa que ela seja objeto de regulação estatal, contanto que haja espaço para a expressão dos interesses da sociedade, ou seja, realizada sob controle social de forma pública, transparente e participativa.

As tentativas de regulação da certificação até aqui se mostraram infrutíferas. A lei n. 9.933 de 20/12/1999 atribuiu ao InMetro um papel central na “certificação de pessoas” (certificação profissional), ao lhe outorgar o papel de “acreditador”, ou seja, de “certificador de entidades certificadoras de pessoas”. Tal acreditação, pretensamente regulada no âmbito do Sistema Brasileiro de Avaliação da Conformidade separa artificialmente as ações de certificação das ações de qualificação (regra “quem certifica não qualifica”) e transfere às entidades privadas a normalização (por meio da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT) e o processo de certificação, sem nenhum controle público²⁹⁵.

A participação do polo não-hegemônico é pontual e de caráter apenas legitimador das posições hegemônicas, já que os espaços de discussão não são paritários, existindo uma hiperepresentação de empresas e, em diversos casos, por exemplo, em relação aos trabalhadores, não há representatividade real,

do avanço em compreender as duas formas de certificação (“educacional” e “ocupacional”) como aspectos do mesmo fenômeno, não significa que a dicotomia tenha se resolvido plenamente.

²⁹⁵ A trajetória do Instituto da Hospitalidade (IH), criado e mantido pelo Grupo Odebrecht é exemplar neste sentido. Baseado no modelo de competências (na sua versão mais formalista e funcionalista) elaborou e tornou

(representantes sem representatividade). Na prática, a edição da lei serviu e serve ao polo hegemônico, em particular às grandes empresas que competem internacionalmente, que foram as primeiras a implantar sistemas de qualidade e obter a certificação ISO. Entretanto, o alcance destas ações, medido pelos poucos milhares de trabalhadores certificados, é limitada, muito aquém da demanda de certificação das próprias empresas.

As ações no âmbito do MTE até 2002 se limitaram a legitimar o papel do InMetro, participando das principais comissões sobre o tema. Entretanto, é importante ressaltar a iniciativa, com o apoio da OIT Brasil e do CINTERFOR (em parte responsável pela difusão da certificação por competências nos sistemas de formação profissional na América Latina) discutiu, de 1997 a 2001, as principais questões da certificação, inclusive marcos regulatórios, com a participação de centrais sindicais, sistema S, órgãos governamentais e entidades empresariais. A iniciativa foi encerrada sem resultados palpáveis, e, mais importante, sem garantir: a participação efetiva dos sujeitos sociais, processos de negociação coletiva e medidas concretas de adoção de um marco regulatório integrado (cf. MORAES e NETO, *op.cit.*).

Uma tentativa de regulação a partir do MEC, via Conselho Nacional de Educação, baseado no já citado Art. 41 da LDB, no decreto 2.208/97 e na Portaria 646/97, foi iniciada no final do Governo FHC II (novembro de 2002), com o objetivo de instituir um Sistema Nacional de Certificação por Competências (SNPC) tendo como características a adoção explícita do modelo de competências, a não participação dos trabalhadores e outros interessados e a não garantia de integração com a educação profissional, demonstra a complementaridade desta tentativa de regulação com a anterior. O advento do Governo Lula estancou esta ação, sendo retirado o documento enviado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação²⁹⁶.

Bem mais consistente parece ser a proposta encaminhada conjuntamente pelo MTE e MEC a partir de 2003: a construção de um novo marco regulatório integrado, envolvendo as dimensões do Trabalho, Educação e Metrologia, instituindo um Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP). Tal sistema estaria

normas nacionais dezenas de perfis ocupacionais certificáveis do setor turismo, com a participação mínima do pólo não-hegemônico e com a complacência do Estado (governo anterior e atual).

²⁹⁶ A retirada do documento do MEC não se deu sem contradições entre aqueles que propunham que as mudanças poderiam ser feitas no processo de discussão, os que defendiam a substituição do documento e os que

ancorado em três estruturas pré-existentes: o já citado Sistema Público de Emprego, o Sistema Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Metrologia. Para tanto, foi constituído Grupo de Trabalho Interministerial em setembro de 2003, composto pelos Ministérios do Trabalho e Emprego, da Educação, do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, da Saúde e do Turismo, além do Conselho Nacional da Educação, que foi transformado na Comissão Interministerial de Certificação Profissional (CICP), por meio da Portaria Interministerial nº 24, de 20/12/2004, com caráter governamental e permanente, com a finalidade de coordenar as ações governamentais, subsidiando a elaboração e implantação de políticas públicas de Certificação Profissional²⁹⁷. Estas ações têm um papel fundamental na conformação do terreno, pois atuam no sentido dos sujeitos sociais que atuam em diferentes âmbitos possam se reconhecer e negociar, além de, caso tenha sucesso o estabelecimento de um marco regulatório, possibilitar que o polo não-hegemônico possam acumular capital simbólico suficiente para modificar a correlação de forças no terreno e, conseqüentemente, no campo Qualificação como um todo.

Do mesmo modo que em todos os terrenos, os principais sujeitos no terreno certificação profissional reproduzem a conformação geral do campo Qualificação, porém com a participação mais ativa de órgãos governamentais específicos, empresas e das entidades certificadoras. Apresenta-se aqui, de forma não exaustiva, os sujeitos com atuação específica no terreno. Os principais são:

- a) Órgãos Governamentais: InMetro, Ministério da Saúde, Ministério do Turismo, Nuclebrás, Embrapa, Ministério das Minas e Energia;
- b) Empresas – Petrobrás, Microsoft. XEROX;
- c) Entidades normalizadoras/certificadoras – ABNT, IH, Associação Brasileira de Manutenção (ABRAMAN), Associação Privada Norte-Americana, Fundação Brasileira de Tecnologia de Soldagem (FBTS), Associação Brasileira de Ensaio Não Destrutivos (ABENDE), Centro de Inovação e Competitividade (CIC), Instituto Brasileiro de Certificação de Profissionais Financeiros (IBCPS), FIPECAF/USP.

defendiam a retirada imediata do mesmo. A interveniência do MTE, no sentido de reforçar junto a então SEMTEC a posição de retirada imediata, foi decisiva.

²⁹⁷ A CICP, coordenada pelo MTE e pelo MEC, elaborou um documento consensual contendo as bases do SNCP, que submeteu, em sucessivas audiências públicas, a órgãos governamentais, empresários, trabalhadores e entidades certificadoras. Atualmente as propostas apresentadas por estes setores estão sendo sistematizadas, visando sua incorporação, na medida do possível, na versão definitiva do documento, que será transformado em decreto presidencial.

Parece importante destacar a posição assumida pelo MTE nos documentos, bem como as ações decorrentes, pelo fato delas tensionarem o terreno na direção do polo não-hegemônico. Desde modo, para o MTE:

a) a certificação profissional pode ser entendida como uma função do sistema público de emprego, intimamente vinculada à qualificação social e profissional, cujo objetivo é promover o reconhecimento social do conhecimento do/a trabalhador/a, desenvolvido em processos formais e/ou informais de aprendizagem;

b) caráter público e indelegabilidade da regulação pelo Estado;

b) as bases de um sistema nacional de certificação profissional são: diálogo tripartite e concertação social; efetividade e inclusividade social, intercâmbio entre os saberes do trabalho e os saberes acadêmicos, transparência e legitimidade.

O MTE está implementando, desde 2004, a implementação de duas experiências piloto de certificação profissional, nos setores de metal-mecânica e construção civil. Coerente com sua posição referente ao diálogo social e a interseção dos sistemas, constituiu o Grupo de Acompanhamento de Experiências Piloto de Certificação Profissional, composto por representações sindicais e patronais e pelos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento, contando com a Organização Internacional do Trabalho – OIT, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – DIEESE e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI como observadores, com objetivo de construir um modelo tripartite de elaboração de normas setoriais de certificação, subsídio, no seu entender fundamental para o processo de construção do Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP).

Decorrentes das posições assumidas pelos sujeitos sociais, também estão em discussão duas concepções de certificação (cf. Manfredi, 2005), sendo a primeira mais definida e estruturada, ancorada no modelo de competências e sustentada pelo polo hegemônico, entendida como “prova de competência profissional”. Em oposição, a segunda concepção de certificação está menos definida e começa ser discutida e apropriada pelo polo não hegemônico, como o apoio do MEC e do MTE, se ancora na possibilidade de intercâmbio de saberes e equivalência escolar, entendida como “validação de experiências”.

Finalizando, devido ao processo relativamente recente de conformação deste terreno (que se reflete no relativamente escasso material de pesquisa sobre as ações que acontecem no mesmo), talvez seja possível ao pesquisador estudar o

nascimento de um terreno que, pela sua importância, pode ajudar muito a prospectar o futuro do campo Qualificação.

6.6.3 Outros terrenos

Os terrenos educação profissional e certificação profissional não são os únicos no campo Qualificação. Terrenos emergem de forma insuspeita e outros, outrora florescentes, se tornam “baldios”, reduzindo seu espaço de influência. Outros sequer são terrenos, mas zonas de intersecção entre terrenos e campos em processo de autonomização. Sem a pretensão de elaborar uma lista exaustiva, nem muito menos expor um estudo profundo sobre tais espaços sociais, apresentam-se, a seguir, análises introdutórias daqueles detectados durante a pesquisa documental e na elaboração dos mapas de campo, anotados para estudos posteriores.

O terreno *orientação profissional* envolve o espaço social onde se dão práticas relativas aos processos de escolha de ocupações, profissões e carreiras. Parece ser importante meio de se exercer a violência simbólica ao introduzir nas escolhas individuais, de forma não explícita, uma classificação das profissões e ocupações: qualificadas e não qualificadas, complexas e simples, nobres e populares, rentáveis e “românticas”, doutores, artistas e peões.

Aparentemente o terreno surgiu no âmbito do campo Educação, deslocando-se rapidamente sob influência do campo Produção e se tornando, pelo menos nos países desenvolvidos, um dos embriões do que seria posteriormente o campo Qualificação²⁹⁸. Tal importância histórica a orientação profissional nunca chegou a alcançar no Brasil, provavelmente pelo já citado caráter pejorativo e secundário dado à formação profissional nestas terras. Entretanto as práticas de orientação profissional sempre estiveram presentes, de forma discreta, modificando-se conforme se processavam as mutações do campo Qualificação.

Deste modo, tais práticas parecem ter evoluído quase que paralelamente como ação de caráter psicoterapêutico ou psicopedagógico para adolescentes - seja nas perspectivas behavioristas da “vocação” ou na do sócio-cognitivismo de certa psicologia social – mais próxima ao campo Educação, e como uma complexa ação interdisciplinar destinada a jovens (orientação) e adultos (reorientação de carreira),

²⁹⁸ O que pode ser percebido, por um lado, na origem dos termos *Vocational Training* e *Vocational and Educational Training (VET)*, utilizados nos países de língua inglesa para designar a formação profissional e, por

envolvendo, além dos onipresentes psicólogos, sociólogos do trabalho, das ocupações e das profissões; administradores; economistas do trabalho; pedagogos e psicopedagogos, mais próxima do campo Produção e do terreno educação corporativa. Estes aspectos do terreno apresentam sujeitos coletivos específicos como a Associação Brasileira de Orientação Profissional - ABOP, o Centro de Integração Escola Empresa-CIEE e um grande número de empresas de aconselhamento de adolescentes pré-universitários e de aconselhamento de carreira para adultos.

O estudo deste terreno permitiria: i) aprofundar a compreensão das relações entre o campo Educação e o campo Produção; ii) perceber as diferenças na constituição do campo Qualificação em diferentes países; iii) avançar para a compreensão das determinações e do papel do indivíduo nas trajetórias ocupacionais.

O terreno *educação corporativa* parece ser a versão atual, autonomizada, de um dos embriões que formaram e que se tornaram as bases constituintes do campo Qualificação: as práticas de formação no local de trabalho. Historicamente, tais práticas produzem resultados contraditórios ao passar de espontâneas/não sistêmicas para planejadas/sistêmicas, sempre mediadas pela importância (reconhecida pelo empresário) do conhecimento produzido no trabalho e pelo grau de autonomia do trabalhador, que são, por sua vez, funções do modelo produtivo.

Assim, no taylorismo-fordismo, a prescrição exacerbada das tarefas diminui a autonomia direta do trabalhador, mas o não reconhecimento da importância dos saberes produzidos no trabalho abre espaço para uma autonomia relativa, pois o trabalhador "esconde" estes saberes do empresário e o utiliza como capital nas relações intraclasse (inclusive estabelecendo regras de transmissão ou de troca). Já nos modelos de inspiração japonesa, a autonomia direta no trabalho parece aumentar, mas o reconhecimento do valor dos saberes do trabalho aponta para uma estratégia de apropriação consentida, nas quais as regras de utilização do saber como capital são estabelecidas pelos empresários (promoções, participação em lucros, prêmios, distinções, etc.).

Este é um espaço de enorme potencial "subversivo" e fonte de linhas de força e tensores, como a negociação coletiva da qualificação, quando são questionados

outro, na presença constante e destacada da orientação profissional nos documentos da OIT pós-Recomendação 150 (1975), como uma das funções dos sistemas de qualificação, pelo menos até os anos oitenta.

as classificações dos saberes e os processos de sua apropriação. Neste sentido, parece óbvio que as empresas com capital suficiente para prescindir - pelo menos em parte - da ação do Estado em relação à formação do trabalhador resolvessem reconfigurar o terreno de acordo com seus interesses, restringindo-o a ações formativas voltadas para a competitividade e para a inovação, ou seja, ações que agregam valor aos seus produtos. Este terreno, em pleno processo de constituição no Brasil, denomina-se, nesta tese, de educação corporativa.

A origem deste terreno vem das ações formativas organizadas e dirigidas pelas empresas. O termo “treinamento” continua sendo muito utilizado nas empresas e no cotidiano como sinônimo de transmissão de conhecimentos práticos. Entretanto, o desenvolvimento de novas habilidades exigidas pelo novo modo de produzir impõe concepções, processos e técnicas mais sofisticadas que promovam o aprendizado necessário. Neste sentido, é importante a distinção feita por Marin (1995) entre reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e educação continuada. No entender desta autora, o termo reciclagem (no sentido de atualização) é inadequado, na medida em que implica em uma concepção de modificação radical do sujeito aprendente, como se o saber que ele possui não tivesse valor algum. Isto leva a atividades descontextualizadas, fragmentadas, o que explicaria a ineficácia da reciclagem na prática. A autora também descarta parcialmente o “treinamento” argumentando que se são necessárias pessoas capazes de pensar, de intervir no inusitado, não têm sentido “modelar comportamentos”, impondo ao “treinando” reações padronizadas. Entretanto admite que em determinados casos o treinamento seja necessário como parte da educação continuada e a ela subordinado. Do mesmo modo o “aperfeiçoamento” (tornar perfeito) seria uma meta inatingível enquanto que “capacitação” pode ser observada com dois olhares: o primeiro, positivo seria a superação da noção de “dom”, já que “todos podem ser capaz de tudo”, mediante o aprendizado adequado. O aspecto negativo, porém, está relacionado ao enunciado de convencimento e persuasão, inerente às “capacitações”, o que lhe confere um caráter acrítico. Por fim, entre as perspectivas semelhantes (mas não iguais) de educação permanente, formação continuada e educação continuada, a autora opta pela última, na medida em que reafirma a educação como o centro do processo, e lhe confere, além do caráter permanente um sentido de continuidade, de acréscimo progressivo de conhecimentos durante toda a vida.

Estes termos na prática expressam concepções de qualificação, educação profissional e educação continuada. Atualmente coexistem no universo de empresas do Brasil, às vezes no interior de uma mesma empresa, com uma migração acentuada das grandes empresas para a educação continuada baseada no uso intensivo de técnicas de educação à distância (o chamado *e-learning*), denominada *educação corporativa*, entendida como uma iniciativa no local de trabalho que integra uma variedade de oportunidades de aprendizado que estão ligadas à missão e objetivos da organização. Nestas empresas é constituído um lócus específico com pessoal de dedicação exclusiva e com recursos próprios (as chamadas universidades corporativas). Mas o que denuncia o caráter de terreno é:

- a) a recorrência da prática entre empresas como Petrobrás, Banco do Brasil, XEROX, MacDonalds, Embraer, Natura, quase todas as grandes empresas ligadas à telemática, etc., cujo volume está implicando na criação de uma associação nacional de educação corporativa²⁹⁹;
- b) a existência de um nascente campo de pesquisa acadêmica sobre o tema;
- c) a existência de um jargão específico que utiliza de forma articulada conceitos e noções de diversos campos de conhecimento (educação, administração, antropologia) e os contextualiza: Capital Intelectual, Cidadania Corporativa, Desenvolvimento Profissional Contínuo, Organização que Aprende (Learning Organization), Vantagem Competitiva, etc.;

Recentemente, as empresas com políticas de educação corporativa buscaram se associar ao governo³⁰⁰ por meio do Ministério do Desenvolvimento da Indústria e Comércio (MDIC), com o objetivo de legitimar suas ações do ponto de vista da legislação educacional, utilizando o argumento da vantagem competitiva. Entretanto, este terreno apresenta um único protagonista, as empresas (as que sediam as universidades corporativas e as que prestam assessoria/consultoria para sua criação e operação). Na ausência de vontade política de se criar um marco regulatório, o papel do Estado é de coadjuvante, restando aos trabalhadores, cuja participação

²⁹⁹ Uma lista de empresas e diversas informações sobre educação corporativa podem ser obtidas no site do Ministério do Desenvolvimento da Indústria e Comércio (MDIC): www.educor.desenvolvimento.gov.br.

³⁰⁰ O MEC, o MCT e posteriormente o MTE foram convidados pelo MDIC a discutir o tema, o que levou à realização de três oficinas sobre o tema realizadas de 2003 a 2005. Apesar de formalmente organizadas pelos ministérios citados, a tônica foi dada pelo MDIC e pelas empresas e caminhou no sentido do atendimento das reivindicações destas, sem a contrapartida apontada pelo MTE com apoio do MEC: a participação organizada de trabalhadores nas discussões e estabelecimento de marco regulatório específico.

nas decisões é nula e como o tema ainda não entrou na pauta da representação sindical, apenas ser figurante, “objeto” das ações formativas, muitas delas baseadas no modelo de competências. A possibilidade de participação do trabalhador e uma ação consistente do Estado aparecem como uma possibilidade apenas em algumas empresas estatais, notadamente a Petrobrás e o Banco do Brasil.

O estudo do terreno educação corporativa permitiria: i) aprofundar a compreensão das relações do campo Qualificação com uma das suas vertentes, o campo Produção; ii) esclarecer, para o polo não-hegemônico a importância do terreno; iii) avançar para a compreensão da origem e acumulação do capital simbólico das empresas no campo Qualificação.

A compreensão do campo Qualificação será muito mais aprofundada se houver avanços na compreensão da sua Interface com o campo científico: *a qualificação enquanto espaço de investigação acadêmica*. Embora dissertações e teses sobre o tema tenham origem múltipla (programas de pós-graduação em educação, sociologia, administração, ciência política, psicologia, economia, ciências da saúde e até geociências³⁰¹), sem dúvida um dos esforços coletivos mais importantes se concentra no Grupo de Trabalho (GT) Trabalho & Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – Anped³⁰², reunido anualmente para apresentação de trabalhos resultantes da atividade de pesquisa e extensão dos núcleos Trabalho & Educação existentes em diversas universidades do país. Estes núcleos apresentam atualmente, na sua maioria, abordagens marxistas, com algum predomínio do viés ortodoxo.

Neste sentido, seria importante o estudo da produção destes grupos e seus impactos: i) nas práticas concretas no campo; ii) nas concepções dos sujeitos sociais que atuam nele e iii) na legitimação ou questionamento das ações e concepções do polo hegemônico. Além disso, uma sociologia dos intelectuais que atuam no campo (muitos deles e delas citados nesta tese³⁰³), tão cara a Bourdieu, com a identificação dos intelectuais orgânicos de cada polo ou sujeitos sociais poderia também contribuir para uma compreensão mais ampla do campo Qualificação.

³⁰¹ Caso das pesquisas em planejamento territorial deste programa da UNICAMP, interface com a geografia humana.

³⁰² Papel reforçado após a redução expressiva de trabalhos sobre o tema nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais – ANPOCS e da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET), após a “explosão temática” dos anos 90.

³⁰³ Um esforço inicial de pesquisa, ainda não concluída pelo autor, tentou analisar a produção de Gaudêncio Frigotto, Nádyá Guimarães (ex- Castro) e Elenice Leite, além da produção de seus pares e orientandos.

Outra questão que parece exigir um esforço de compreensão, ainda mais em um mundo globalizado e organizado em blocos regionais é a expansão dos limites geográficos do campo Qualificação no Brasil, ou seja, o tema das *relações internacionais em qualificação*. Principalmente em relação à África (países de língua portuguesa) e América Latina, O Estado brasileiro tem privilegiado, pelo menos até 2002, a exportação de modelos de qualificação, via SENAI e SENAC, como ação complementar à atividade das empresas brasileiras em operação nos países ou como serviço de consultoria aos governos. Aparentemente, a partir de 2003 privilegiam-se as relações de cooperação governo-governo, tornando-se sistemática as ações no âmbito do Mercosul (Sub Grupo 10, Comissão Sócio Laboral, Comissão de Educação) e, em menor escala União Europeia (Espanha, Portugal, Itália) e África (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau), embora persista a exportação de modelos, inclusive no Timor Leste.

Finalmente, acredita-se que uma importante contribuição ao estudo do campo Qualificação deverá ser obtido pela investigação da sua Interface com outros processos de distinção, como as classificações. Aqui se destaca, pela sua amplitude e capacidade regulatória, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Versão brasileira da Classificação Internacional de Ocupações da OIT, a CBO teve sua primeira edição elaborada pelo MTE (então MTb) em 1982. A versão vigente foi concluída em 2002, embora a metodologia utilizada permita acréscimo, modificações e supressões na base de dados, disponível on-line em um dos sítios do MTE (www.mtecbo.gov.br). Além de ser um parâmetro para estatísticas de emprego e desemprego, a CBO pode ser encarada como um guia para elaboração de currículos de formação profissional³⁰⁴.

Formalmente a CBO foi elaborada em bases objetivas, as ocupações existentes, verificáveis *In loco*, com sua descrição sendo realizada de forma participativa (trabalhadores com mais de cinco anos de exercício da ocupação e posteriormente a representação de empresários e trabalhadores). Entretanto a prática apontou em grande parte para uma classificação dirigida aos interesses do polo hegemônico e das profissões mais organizadas (advogados, médico de diversas especialidades, engenheiros, etc.) na medida em que: i) o método de

³⁰⁴ O método utilizado na sua elaboração em 2002 foi significativamente o DACUM (Development a curriculum), de origem canadense. As ocupações são organizadas por similaridade do processo de trabalho em

descrição tem como pressuposto, o modelo de competências; ii) a condução da maior parte processo foi realizada por entidades vinculadas ao polo hegemônico (SENAI), quer utilizam o conhecimento adquirido para seus próprios fins (por exemplo, observatório ocupacional da indústria); iii) pequena participação da representação dos trabalhadores, seja pela sua não existência ou fragilidade em determinadas ocupações, seja pelo fato das Centrais Sindicais e sindicatos maiores não terem se apercebido da importância desta classificação.

Apesar disto, a CBO é a único elemento regulatório de ocupações de caráter público, não cartorial e não corporativo. Porém, concluídas as etapas de descrição, até o momento pouco se avançou na elaboração dos currículos correspondentes, vinculando a CBO aos processos de qualificação, certificação e orientação profissional. A sinalização da importância da CBO como referência para tais processos tem sido feita pelo MTE (a despeito das críticas internas à questão da participação e ao modelo de competências), a partir de 2003, o que não ocorria anteriormente, mesmo com a CBO sendo ação da própria secretaria que coordenava as ações de qualificação. Acompanhar o desenvolvimento desta interface interessa ao estudo do campo Qualificação no sentido de perceber as possibilidades de utilização da CBO pelo polo hegemônico, enquanto instrumento de violência simbólica do Estado, e as possibilidades do polo não hegemônico, ao exigir participação e revisão das ocupações, de utilizar a CBO para os seus próprios fins.

6.7 Estratégias e alianças: as linhas de força do campo

6.7.1 Linhas de força na matriz sócio-cognitiva

Na matriz sócio-cognitiva, as linhas de força aparecem como o núcleo das ações coletivas, a base material para o exercício a luta simbólica e um dos promotores da consciência do campo. De fato, sem a existência de estratégias, a própria caracterização como sujeito perde o sentido.

As linhas de força foram definidas nesta tese como *conjunto de estratégias de determinado sujeito que indicam a teia de relações criadas no campo, bem como a força relativa derivada da posse e do uso do capital específico do campo* Estas estratégias mantém o sujeito em uma posição de equilíbrio no campo, estabelecendo um limite nas relações com os demais sujeitos, impedindo a perda de

capital e preparando terreno para avanços no terreno e no campo. As estratégias impõem/permitem as trocas simbólicas relevantes podendo ser unidirecionais ou bidirecionais, gerando processos de reprodução coercitiva ou consensual, ampla ou restrita (influência; dominação, legitimação) ou de inovação restrita ou ampla (aliança/ cooperação, circulação/ arejamento, reivindicação, contestação).

A seguir serão explanadas brevemente as principais linhas de força originadas dos protagonistas³⁰⁵, observadas no decorrer da pesquisa.

6.7.2 Principais Linhas de força no campo Qualificação

Pelo menos três linhas de força foram observadas em todos os protagonistas. A primeira foi a constituição dos espaços próprios dedicados à qualificação, caracterizados na matriz sócio-cognitiva como “*Permanência*”. À procura de legitimação no campo e como estratégia para o acúmulo de capital simbólico específico, os protagonistas criaram instrumentos especializados diversos, exemplificados a seguir:

- a) CNI→SENAI→estruturas internas (a denominação e abrangência destas estruturas variam no tempo, por ex. departamentos, diretorias, etc.);
- b) OIT→InFocus; OIT→ CINTERFOR; UNESCO→UNEVOC;
- c) MTE→SEFOR→PLANFOR (até 1999); MTE→ SPPE/DEQP→PLANFOR (até 2002); MTE→SPPE/DEQ→PNQ;
- d) MEC→SEMTEC→PROEP (até 2002); MEC→SETEC→PROEJA(?);
- e) CUT→SNF→Integrar/PNQP (até 2002); CUT→SNF→Integrar/Proesq

A segunda linha de força observada em todos os protagonistas é derivada do campo Estado e dos protagonistas de caráter estatal ou supranacional: a participação nas ações de governo, como estratégia de reconhecimento do capital simbólico, que pode incluir a obtenção de financiamento para ações de seu interesse. Ao mesmo tempo o promotor da linha também se legitima, o que caracteriza esta linha de força como bidirecional. Denominada de legitimação (*reprodução ampla consensual*), estas linhas são exemplificadas abaixo:

- a) MTE→PLANFOR e PNQ ↔ CNI/SENAI e CUT
- b) UNESCO→BID↔ MEC→PROEP

ocupação.

³⁰⁵ Foram observadas também linhas de força envolvendo sujeitos coadjuvantes, algumas das quais se fará breves referências.

- c) OIT → Cinterfor → Competências/Certificação ↔ SENAI e MTE
- d) MTE → PLANFOR e PNQ ↔ OIT
- e) UNESCO → UNEVOC ↔ MTE e MEC
- f) MEC ↔ UNESCO e MTE ↔ OIT
- g) MTE ↔ Força Sindical(FS) (2º período)

A terceira linha, de caráter unidirecional, implica na elaboração e difusão de normas, regulamentações e discursos competentes (estudos, seminários de boas práticas, oferta de consultoria especializada, etc.), evidentemente tanto mais abrangentes quanto a posse do monopólio do uso legítimo da violência simbólica e pela posse do capital simbólico do campo, conforme descrito a seguir:

- a) OIT e UNESCO. Convenções, recomendações, estudos. Alto capital simbólico, porém médio poder coercitivo;
- b) MEC e MTE. Portarias, resoluções, normas operacionais. Alto capital simbólico, porém alto poder coercitivo;
- c) CNI/SENAI. Estudos, sistematização de práticas, normas internas. Alto capital simbólico, porém baixo poder coercitivo (exceto para o ambiente interno);
- d) CUT. Estudos, sistematização de práticas, resoluções de congresso e plenárias, normas internas. Capital simbólico relativamente mais baixo que os anteriores e baixo poder coercitivo (exceto para o ambiente interno);
- e) Os casos mais brandos podem ser caracterizados como *influência* (reprodução limitada consensual), por exemplo, a influência da CNI/SENAI sobre o MTE até 2002 (CNI → MTE 1º e 2º períodos) e a influência da CUT sobre a Força Sindical em relação à certificação profissional (CUT → certificação → FS - 3º período);
- f) Os casos extremos podem ser caracterizados como *dominação* (*reprodução ampla coercitiva*), por exemplo, a relação entre o MTE e os estados da federação e a relação destes com as entidades executoras (MTE → PLANFOR e PNQ → estados → executoras (2º e 3º períodos)

Outros tipos de linhas de força foram observados entre a CUT, enquanto protagonista do polo não hegemônico:

- a) a *reivindicação*, que corresponde ao momento imediatamente posterior à entrada no campo, quando o sujeito social passa da *heresia*, ou seja, da exigência pura e simples da modificação completa (o fim do campo como se

conhece) das regras do jogo (talvez por não saber jogar o jogo por desconhecimento das regras) para a exigência de participação, sendo pago o preço da contribuição para uma maior legitimação do jogo. Por exemplo, as relações entre a CUT e o MTE até 2002 (CUT→MTE - 2º Período);

- b) Correspondendo a um momento posterior, quando já se acumulou capital simbólico suficiente para, pelo menos, transitar e permanecer no jogo, sendo reconhecido como jogador pelos sujeitos do polo hegemônico. A linha de força, que pode ser denominada *circulação/ arejamento* (inovação ampla de longo alcance), implica em uma relação bidirecional, onde, por ação do sujeito do polo não hegemônico, há uma troca simbólica relevante, onde os sujeitos se influenciam mutuamente e são introduzidos interesses do sujeito do polo não hegemônico na agenda do campo, respaldados pelo sujeito do polo hegemônico. Por exemplo, a relação entre CUT e MTE na atualidade (CUT↔ MTE - 3º período).

6.7.3 Alianças inter sujeitos da mesma natureza e inter sujeitos de outra natureza

Algumas das linhas de força se caracterizam como alianças entre sujeitos, relações bidirecionais, entre sujeitos do mesmo polo, que produzem necessariamente inovações restritas (as inovações amplas caracterizam os tensores) podendo ser de longo ou pequeno (curto) alcance. O alcance depende do volume de capital dos sujeitos e das questões que fundamentaram a aliança (na maioria das vezes os interesses em jogo no momento). Por exemplo:

- a) A *aliança/ cooperação* (inovação restrita de longo alcance) se caracteriza quando um dos sujeitos produz uma inovação e por meio da aliança ela é propagada pelo outro sujeito com capital simbólico maior (SENAI↔ OIT - 1º e 2º períodos) ou igual (OIT↔Unesco – 2º e 3º períodos). Ocorrem simultaneamente troca e acumulação de capital simbólico;
- b) Já a *aliança/ cooperação* (inovação restrita de pequeno alcance), ocorre quando o sujeito tem relativamente baixo volume de capital (por exemplo, CUT↔ Movimentos sociais do campo - 2º período) e a propagação da inovação fica restrita ao ambiente imediato dos sujeitos. A preponderância é da troca, sendo a acumulação de capital simbólico marginal (embora isto

possa render frutos posteriores, principalmente em momentos de insurreição/revolução no campo).

6.8 Mutações: Os tensores do campo

6.8.1 Tensores na matriz sócio-cognitiva

Na matriz sócio-cognitiva, os tensores aparecem como componentes das ações coletivas, como patamar mais elevado da luta simbólica resultante do acúmulo de capital simbólico e como a principal evidência da constituição (mesmo embrionária) de consciência do campo. De fato, os tensores são os promotores das mudanças aceleradas no campo e essência da propriedade mutacional.

Se as linhas de força apresentam um aspecto predominantemente conservador, independente do sujeito que as utilizem, ao manter o equilíbrio dinâmico do campo, os tensores são agentes de mudança, mesmo quando usados para manter a hegemonia. Nesta tese se definiu tensor como: *componente das linhas de força de caráter unidirecional., de excepcional força no sentido da potencialidade de mudar a correlação de forças do campo, seja de forma intra-hegemônica, contra-hegemônica ou mista (consciência do campo).*

Nunca é demais lembrar que estas ações exigem grande investimento dos sujeitos e, por sua vez, levam os demais sujeitos do campo a mudarem suas posições para permanecer no campo, de forma favorável e mesmo desfavorável a seus próprios interesses.

6.8.2 Principais tensores do campo Qualificação

Todos os protagonistas analisados apresentaram tensores de intensidade, alcance e natureza variável. Entretanto a observação apontou que o maior e mais importante tensor foi originário dos sujeitos vinculados ao empresariado, com repercussões posteriores nos demais sujeitos do polo hegemônico, o que aparenta ser contraditório com a necessidade de manutenção da hegemonia. Entretanto, quando se analisa as mutações ocorridas nos campo vertentes (já descritas nos capítulos iniciais desta tese), particularmente do campo Produção, as ações se justificam plenamente.

O tensor mais intenso e abrangente observado tem origem na CNI/SENAI e foi denominado *conservação hegemônica (golpe de estado)*, pelo fato de mudar as

regras então vigentes, impondo mudanças nas posições relativas no campo. O tensor tem origem na Introdução da noção de competências pelo empresariado (2º período). Tal introdução significou, na verdade a “ponta do iceberg” da estratégia destinada adequar as práticas sociais do campo Qualificação às demandas da globalização e da reestruturação produtiva. Partindo do pressuposto que o modelo de qualificação até então existente não atendia a tais demandas, era preciso modificá-lo radicalmente, o que não se faz sem um processo de convencimento e de coerção, garantido pela utilização da violência legítima monopolizada pelo Estado (MEC e MTE), por sua vez respaldada pelas experiências difundidas pelos organismos internacionais (UNESCO e OIT).

Para tanto, foi preciso montar um arcabouço teórico-conceitual convincente, baseado na renovação da teoria do capital humano, tendo como vetor operacional o modelo de competências, que, como foi visto, perpassa os terrenos educação profissional, certificação profissional, orientação profissional e educação corporativa, além da interface com a CBO. A ação deste tensor, que pode ser chamada de sistêmica, pois atinge praticamente todo o campo, começa no 2º período e se prolonga até o 3º período (ou seja, até o presente), sendo a expressão brasileira (com todas as suas singularidades) de um processo já acontecido, pelo menos em parte, nos países desenvolvidos, que denota alto grau relativo de consciência de campo por parte dos sujeitos coletivos analisados.

Dois tensores se comportam como complementares ao anterior e são denominados *conservação hegemônica (contra reforma)*. O primeiro é a implantação da Política de Educação Profissional conduzida pelo MEC no 2º período, simbolizada pelos já citados Decreto 2.208 e PROEP. Estas ações desarticularam as redes públicas de educação profissional e, ao separar, de fato e de direito, a educação geral da profissional, permitiu que os efeitos do tensor *golpe de estado* se fizessem sentir no campo Educação.

Outro tensor *contra reforma* é a implantação da Política de Qualificação conduzida pelo MTE, por meio do PLANFOR, no 2º período. Ao utilizar a violência legítima e os recursos públicos, então abundantes e ao dirigir seus esforços para implantar “uma nova institucionalidade trabalho-educação”, entre outras questões:

- a) revelou e fez surgir uma rede de uma rede de sujeitos, na sua maioria entidades executoras privadas, dependentes dos recursos públicos e legitimadores da sua política;

- b) contribuiu sobremaneira para a difusão da noção de empregabilidade, fornecendo o insumo “cursos de educação profissional” como substituto de políticas geradoras de emprego;
- c) conseguiu envolver diversos sujeitos do polo não hegemônico nos processos de mudança da educação profissional, legitimando-os;
- d) contribuiu, com suas ações para a separação da educação geral da educação profissional;
- e) Em outras palavras, contribuiu para a criação de uma cultura no terreno educação profissional que perdura até o presente.

Os tensores do MEC e do MTE descritos, apesar de amplos e de longo alcance, não são sistêmicos, pois não perpassam os principais terrenos do campo Qualificação. Como já foi dito, a orientação profissional foi esquecida, inexistiram relações entre o PLANFOR e a CBO e as ações em relação à certificação profissional foram tópicas. Do mesmo modo, garantiu-se a autonomia da educação corporativa ou ignorando-a ou financiando-a sem maiores questionamentos (o caso da FORD da Bahia é exemplar neste sentido). Entretanto, sua combinação com o tensor oriundo do CNI/SENAI reforça o caráter sistêmico deste e amplifica os seus efeitos. Embora os tensores oriundos do MEC e MTE tenham se extinguido em termos de ação, seus efeitos continuam a ser sentidos, a exemplo da permanência, mesmo residual, do PROEP no MEC e da “cultura Planfor” entre as secretarias estaduais e municipais do trabalho.

Os tensores oriundos das organizações multilaterais (UNESCO e OIT) são de intensidade menor, de caráter complementar, com efeitos muito sutis, quase se confundindo com linhas de força. Sua visibilidade só desponta quando se verificam os efeitos internacionais do tensor em escalas de tempo um tanto maiores que os períodos analisados. Embora tenham caráter sistêmico, o que denota alta consciência do campo, nem tudo foi apresentado para adoção, como se a relação com o protagonista empresarial do campo Qualificação “filtrasse” alguns dos elementos contraditórios com seus interesses específicos.

A consonância com as convenções e recomendações, embora “voluntária”, mais do que permitir acesso a financiamentos a projetos específicos (caso do PROEP), apresenta um forte valor simbólico. Por meio deste mecanismo, o país (e seu governo) é aceito no campo Qualificação internacional, embora se limite a atuar

como figurante. Ao mesmo tempo, para aqueles que aderem há um ganho de capital simbólico interno ao país, o que, afinal de contas, é muito atraente.

Neste sentido, os processos que propiciaram a adoção da Recomendação 195 da OIT (2004) e a Recomendação Revisada relativa à educação técnica e profissional (2001) da UNESCO e sua aplicação no país foram considerados tensores conservação hegemônica (*contra reforma*). Nos aspectos práticos isto significou a legitimação, principalmente junto ao MEC (UNESCO) e MTE (OIT), das ações provocadas pelo tensor *golpe de estado* (CNI/SENAI). Por exemplo, foi a convergência do MEC (até 2002) com as recomendações da UNESCO (e também com as da PREALC/OEA) que garantiu o financiamento do PROEP. A relação entre MTE e OIT (CINTERFOR), até 2002 foi mais sutil ainda, permitiu tanto a incorporação de elementos de modelos de educação profissional na experiência PLANFOR como sua divulgação na América Latina.

Quanto ao polo não hegemônico, os tensores observados são menos intensos e menos abrangentes, como resultado da atual correlação de forças, acúmulo do capital simbólico e do estágio da consciência de campo. Os tensores observados foram classificados em dois tipos, ambos originários da definição da estratégia de atuar, sistematicamente, no terreno educação profissional, estratégia esta adotada publicamente a partir de 1994 (5º Congresso e 7ª Plenária). As premissas do *direito à qualificação; vinculação entre elevação de escolaridade e qualificação e da negociação coletiva da qualificação* fundamentam a estratégia, mas é preciso afirmar que a luta para a sua implantação não tiveram igual ênfase. Do mesmo modo, inexistente até hoje uma visão de ação unitária e sistêmica nos principais terrenos, preponderando ações pontuais e fragmentadas, diminuindo a eficácia e o acúmulo acelerado de capital simbólico.

O primeiro tensor, denominado *renovação hegemônica restrita (alianças de guerra)* é expresso pela elaboração, execução e difusão das experiências de “educação integral” vinculada à elevação de escolaridade (educação geral no nível do ensino fundamental ou médio, integrado a educação profissional centrada nos aspectos sociais e técnicos de formação geral³⁰⁶). Como exemplo, para permitir o confronto da ação com as ações decorrentes dos tensores anteriores, apresenta-se

³⁰⁶ Em poucos casos a formação profissional abrangia também técnicas específicas.

a seguir algumas características do Programa Integrar, precursor e inspirador das experiências da CUT.

- a) Concepção e objetivos. i) conceito de formação profissional é o da integração do conhecimento técnico com a educação básica, com “o objetivo de desenvolver habilidades, conhecimentos e posturas necessárias para a reinserção do desempregado no mercado de trabalho e/ou capacitá-lo para integrar projetos de geração de emprego e renda” (CNM, 1997), como parte fundamental da formação do cidadão trabalhador; ii) conceito de cidadania ativa (ação do próprio desempregado que tensiona as instituições); iii) conceito de sindicato-cidadão, que participa e atua nas múltiplas dimensões sociais, se movendo no espaço e tempo sociais (Cf. Nascimento, 1998);
- b) Público. i) desempregados; ii) empregados com risco de demissão (reestruturação); iii) dirigentes e iv) educadores;
- c) Conteúdo. i) desenvolvido a partir de um tema central (“*core curriculum*”), no caso a reestruturação produtiva, de onde se articulam diversas áreas de conhecimento geral e de conhecimento técnico; ii) articulação deste saber com o trazido pelos alunos, que é considerado como conteúdo; iii) ênfase no desenvolvimento de habilidade cognitivas, afetivas e sociais, relativizando o saber técnico e iv) agregação de conteúdos ligados às práticas sociais (cidadania, desenvolvimento, geração de emprego e renda, cooperativismo, luta contra o desemprego, etc.) através de atividades concretas extraclasse;
- d) Método. i) aplicação de princípios da educação popular na educação regular; ii) construção coletiva do conhecimento; iii) articulação entre o saber dos trabalhadores (educandos) e do saber acadêmico (educadores); iv) a mesma relação anterior estabelecida entre os educadores do “par pedagógico” (professor e “instrutor”); v) diagnóstico psicossocial (recuperação da auto-estima, acompanhamento aos casos de alcoolismo e drogas, apoio à permanência no curso, envolvimento da família);
- e) Articulação institucional e gestão democrática, mantendo-se a autonomia. i) relação com a Universidade; ii) relação com o poder público (prefeituras, secretarias do trabalho); iii) relação com o movimento sindical e popular;
- f) Relação entre qualificação, organização dos trabalhadores e ação sindical. i) possibilidade de nucleação de educandos e egressos, ampliando a ação sindical para o espaço da cidade, tornando a “relação sindicato-sociedade”

algo real e concreto; ii) ampliação da capacidade concreta de intervenção na reestruturação produtiva, via negociação e contratação coletiva.

O questionamento da separação entre educação geral e profissional e dos conteúdos e métodos (em particular no que se refere aos saberes do trabalhador, obtidos fora da escola) enfatizam o potencial subversivo da ação, que (somando-se todas as experiências da CUT) chegou a atingir cerca de 200.000 pessoas em todo o país. Entretanto, a continuidade das ações dependia quase que exclusivamente de recursos públicos (FAT/PLANFOR), o que é um grande pecado em termos de estratégia, depender dos recursos do adversário³⁰⁷. Do ponto de vista simbólico, como as ações são realizadas, na sua grande maioria, no âmbito de programas públicos, mesmo tendo caráter contra-a-ordem, legitimam as práticas hegemônicas, por isto o adjetivo “restrita” na denominação do tensor.

No momento atual, no qual os chamados currículos integrados são instituídos como parte da política pública de educação profissional, pelo MEC, e uma profusão de programas do governo federal (PROJOVEM, PROEJA, Saberes da Terra, Trabalho Doméstico Cidadão, etc.) parte destas premissas, o que pode significar que o tensor alcançou o seu objetivo. Contraditoriamente o papel da CUT (e outros sujeitos do polo não hegemônico) parece ter diminuído, abrindo espaço, por exemplo, para o SENAI se apresentar como provedor de metodologia nesta área (apesar do autoreconhecimento de que a expertise em currículo integrado está em construção).

O outro tipo de tensor foi denominado *renovação hegemônica ampla (conquista de territórios)*. Como este é tensor mais amplo, com objetivos mais audaciosos, por isso mesmo apresenta força reduzida e resultados mínimos, pelo menos até o momento. O tensor aparece com um leque de ações sob a estratégia da Negociação Coletiva da Qualificação, abrangendo ações no âmbito local com as empresas, convenções coletivas estaduais ou por ramo produtivo, negociações mais amplas com o Estado e os demais agentes sociais (por exemplo, na redação das resoluções do CODEFAT, e no Fórum Nacional do Trabalho, na discussão do SNCP

³⁰⁷ Apesar de a idéia inicial ser transformar tais experiências em política pública, na prática isto aconteceu de forma limitada, apenas em municípios, na sua maioria no Rio Grande do Sul, Bahia e São Paulo, que sobrevivem até o presente. A partir de 2003 houve uma grande redução destas ações retomadas no âmbito da alfabetização (Programa Todas as Letras, com o MEC) e as ações visando retomar os debates sobre qualificação em vários âmbitos, que espera-se conduzam a uma visão sistêmica e ao aumento da consciência de campo (Projeto Especial de Qualificação, com o MTE). Persiste, entretanto, a dependência dos recursos públicos.

e da redação do Decreto 5.154) até a heresia de se propor, via projeto de lei, a publicização do sistema S.

A priorização deste tensor (ou pelo menos o investimento equivalente ao dispensado ao tensor anterior) poderia ter contribuído para visões mais sistêmicas e para o acúmulo de capital simbólico desde a base, sem a dependência de financiamento. Entretanto, o que se verificou foi que a negociação coletiva da qualificação no local de trabalho nunca chegou a se generalizar como prática ou nem ao menos entrou na agenda de grande parte dos sindicatos filiados à CUT. Apesar disto, as poucas experiências (como o programa Integrar – empregados), algumas convenções coletivas e as negociações no âmbito do Estado (reativadas no 3º período) apontam para a manutenção e fortalecimento do tensor.

Os tensores originados do MEC e do MTE no 3º período apresentam uma ambiguidade paradigmática. Por um lado provocam diversas mudanças de sentido e direção das políticas em relação ao 2º período, fortalecendo o polo não hegemônico. Porém, por mais que pretendam ter um caráter sistêmico (e esta coerência interna foi verificada) não se tornaram ainda política de estado, nem mesmo do governo com um todo. Além disso, mesmo com a participação dos sujeitos do polo não hegemônico nas decisões (por meio de consultas, fóruns, apreciação prévia de normativas, etc.), ser muito mais expressiva do que no 2º período, tal participação está longe de ser definitiva ou mesmo definidora das políticas. Por isso, os tensores foram denominados *conservação hegemônica (troca de guarda)*.

A Política de Educação Profissional do MEC (3º período), diversas vezes citada nesta tese, cujo foco é a integração da educação geral com a educação profissional, baseada na expansão da rede pública é um destes tensores. A implantação desta estratégia não se dá sem ambiguidades, como, por exemplo, a adoção do Programa Escola de Fábrica (que funciona como um mini PLANFOR, no sentido de privilegiar uma rede de entidades privadas) e a renegociação do PROEP com o BID, ainda em curso, para o qual se espera uma ruptura com o projeto anterior, embora os pressupostos do BID continuem a ser os mesmos.

Já a Política de Qualificação do MTE (3º período) – também um tensor *conservação hegemônica (troca de guarda)* - parece ser mais sistêmica e mais vinculada, por princípio, à participação do polo não hegemônico. Com o foco na construção de um Sistema Democrático de Formação Profissional, sua atuação envolve todos os terrenos e trabalhando sentido de estabelecer normas reguladoras

duráveis, em todos os terrenos, inclusive certificação profissional e educação corporativa, e nas interfaces (CBO, internacional, etc.). Porém há poucos sinais de priorização e reconhecimento interno no governo desta política como estratégia mais geral, o que ameaça de sua permanência para além do atual mandato. Para permitir a comparação com o tensor MTE do 2º período e as possibilidades transformadoras desta política apresenta-se a seguir o conceito de qualificação atual do MTE (cf. MTE, 2003):

- a) parte indissolúvel das Políticas de Trabalho, Emprego e Renda, sejam elas urbanas ou rurais; públicas ou privadas; resultem em relações assalariadas, empreendedoras individuais ou solidárias;
- b) uma forma de educação profissional (formação inicial e continuada), devendo estar articulada com a educação de jovens e adultos, a educação do campo e a educação profissional de nível técnico e tecnológico;
- c) um processo de construção de políticas afirmativas de gênero, etnia e geração, ao reconhecer a diversidade do trabalho e demonstrar as múltiplas capacidades individuais e coletivas;
- d) uma forma de reconhecimento social do conhecimento do trabalhador, ou seja, de certificação profissional e ocupacional, que deve estar articulada com classificações de ocupações, profissões, carreiras e competências; uma necessidade para o/a jovem e o/a adulto/a, em termos de orientação profissional para sua inserção no mundo do trabalho; um objeto de disputa de hegemonia, com a negociação coletiva da qualificação e certificação profissionais devendo integrar um sistema democrático de relações de trabalho. Os princípios que norteiam os programas sob a sua responsabilidade (Programa de Qualificação Social e Profissional – PQSP - em cujo âmbito está o Plano Nacional de Qualificação – PNQ), quanto às possibilidades efetivas das políticas públicas de qualificação, o MTE afirma que: i) estas políticas, quando articuladas com outras políticas públicas, em particular a de emprego e geração de renda, aumentam a chance da inserção das populações mais vulneráveis no mundo do trabalho; ii) articulada com política de educação, contribui para o resgate do direito à educação de jovens e adultos e para o atendimento de importante requisito social e do mundo do trabalho: a escolaridade; iii) vinculada às políticas de desenvolvimento, sobretudo local, pela sua capilaridade, possibilitam que as populações mais vulneráveis participem e usufruam os resultados dos

arranjos produtivos locais e do desenvolvimento local sustentável e solidário; iv) em fase de crescimento econômico, se previamente associada aos setores geradores de empregos, possibilita maior homogeneização do mercado de trabalho em termos de acesso e de renda e diminuem o tempo e o custo do processo de contratação, com reflexos mais rápidos sobre o desemprego; v) possibilita maior sobrevivência de empreendimentos individuais ou coletivos baseados nos princípios da economia solidária e vi) para integrar trabalho, educação e desenvolvimento, o PQSP deve ter efetividade social (atender a quem mais necessita – os/as desempregados/as e os grupos mais vulneráveis, no momento adequado) e qualidade pedagógica (carga horária e conteúdos das ações compatíveis com as demandas do mundo do trabalho).

O objetivo geral do PQSP é planejar, articular e financiar a execução de ações de qualificação, certificação e orientação profissionais, articuladas com as políticas de emprego, educação e desenvolvimento. Já os seus objetivos específicos do PQSP estão vinculados a sua contribuição à: i) formação integral dos/as trabalhadores/as brasileiros/as; ii) aumento da probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente; iii) elevação da escolaridade dos trabalhadores/as; iv) inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações; v) aumento de probabilidade de permanência no mercado de trabalho; vi) elevação de produtividade e vii) contribuição para articulação e consolidação do Sistema Nacional de Formação Profissional articulado ao Sistema Público de Emprego e Sistema Nacional de Educação.

Outra fonte de informação que permite apurar o caráter sistêmico e as convergências com o polo não hegemônico é a formulação dos Princípios para um Sistema Democrático de Formação Profissional (Lima e Lopes, 2005):

I - O desemprego é uma questão político-econômica, fruto dos modelos de desenvolvimento excludentes e não um problema individual ou de falta de qualificação/ educação do/a trabalhador/a;

II - É dever do Estado garantir a todos/as educação pública, gratuita e de qualidade, incluindo aqui a educação profissional;

III – Qualificação é um campo onde interagem agentes e políticas de Trabalho Emprego e Renda, Educação e Desenvolvimento, onde devem ser garantidos o diálogo social, a concertação tripartite, a negociação e a contratação coletiva;

IV - A articulação entre formação/ação/construção da cidadania contribui para o desenvolvimento da sociedade, nos aspectos social e econômico, democratizando o Estado, tornando as empresas competitivas e fortalecendo os movimentos sociais e a sociedade civil;

V – Os recursos públicos, além de serem utilizados de forma ética, devem ser direcionados para ações que, prioritariamente, venham ao encontro dos interesses dos/das trabalhadores/as desempregados/as e da população vulnerável;

VI – As ações de qualificação social e profissional devem estar integradas com ações de desenvolvimento, inclusão social e educação e devem incluir certificação e orientação profissional;

VII - A articulação entre a qualificação social e profissional com a elevação de escolaridade, ao estabelecer a complementaridade entre formas alternativas e a oficial de ensino, contribui para o resgate de um aspecto fundamental da dívida social – o direito à educação;

VIII – O/A trabalhador/a educando/a deve ser entendido/a como um ser integral, respeitando e considerando as suas dimensões subjetiva, social e política;

IX – O processo de construção de saberes deve recorrer sistematicamente ao resgate e a valorização do saber do/a trabalhador/a, adquirido na sua experiência de vida, trabalho e lutas, bem como deve observar respeito à diversidade sociocultural, implicando também no resgate das experiências populares de qualificação e educação profissional;

IX - A qualificação profissional não pode ficar restrita ao domínio das técnicas, devendo estar articulada com os conhecimentos gerais, a cultura e a formação cidadã, na perspectiva da formação integral do/a trabalhador/a;

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

XI- Observados os princípios anteriores, devem ser respeitadas a pluralidade e a criatividade dos agentes educacionais, sejam eles orientados pelo Estado, pelos empresários ou pelos sindicatos e outros movimentos sociais;

XII – As ações de qualificação e educação profissional deverão, quando financiados por recursos públicos, serem gratuitas, amplamente divulgadas e submetidas a planejamento e avaliação permanentes, através de mecanismos de controle social.

6.11 Um novo esboço de análise: os mapas do campo Qualificação

O esforço de sintetizar as informações obtidas em um quadro coerente levou à construção dos mapas do campo Qualificação (figuras 10 a 14 abaixo), conforme descrito na metodologia. Alerta-se para a provisoriedade destas representações, que, como todos os mapas, partem de uma “projeção” (aqui a teoria do campo social e as noções elaboradas em seu âmbito) e sempre estão por construir, ainda mais quando se pretende ir além da subjetividade do “mapeador”, no sentido que a cartografia seja coletiva, apropriada pelos sujeitos do polo não hegemônico.

Figura 10 – Mapa do Campo Qualificação no Brasil - 1º período (1975-1988)

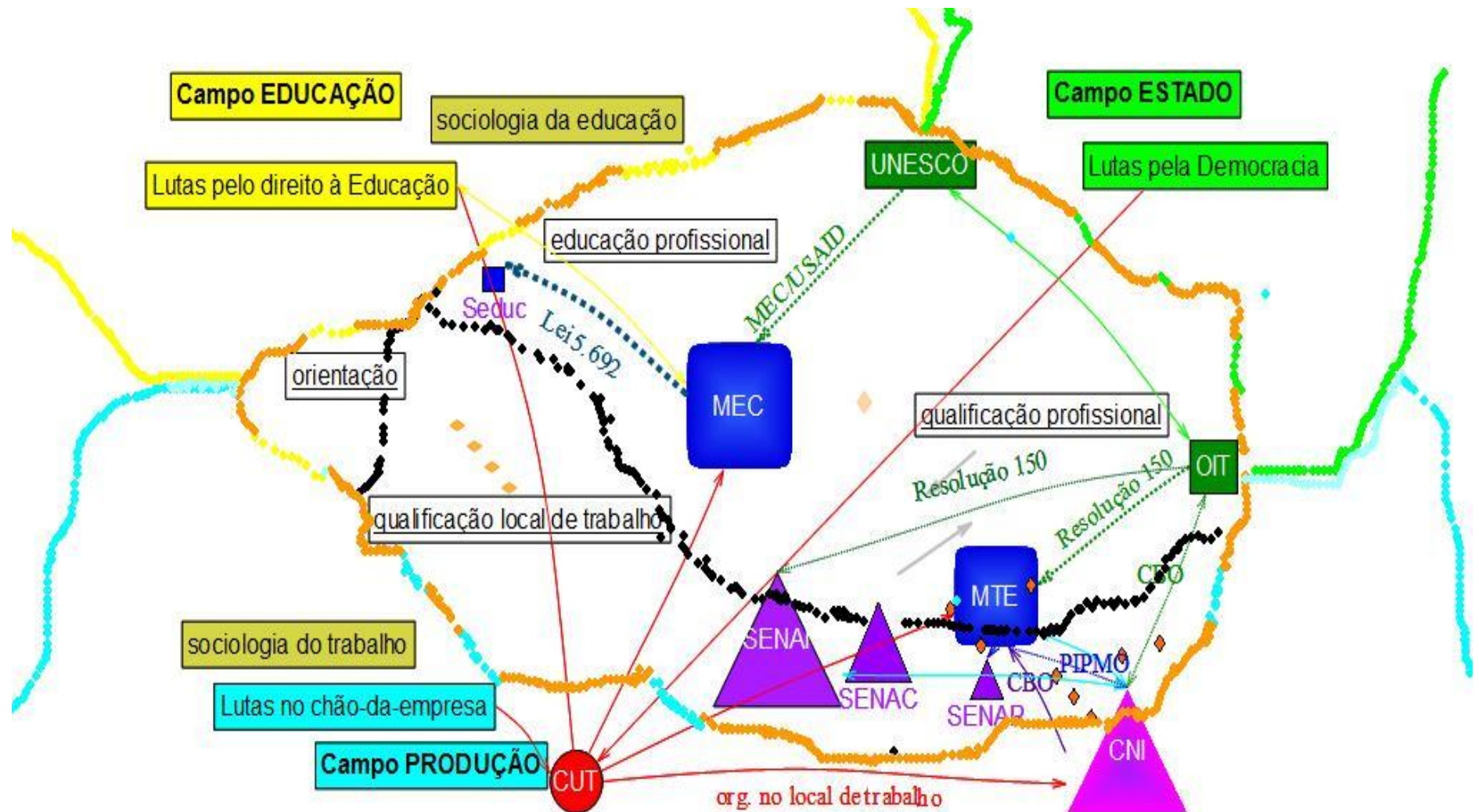


Figura 11 – Mapa do Campo Qualificação no Brasil -2º período (1989-2002) – Polo Hegemônico)

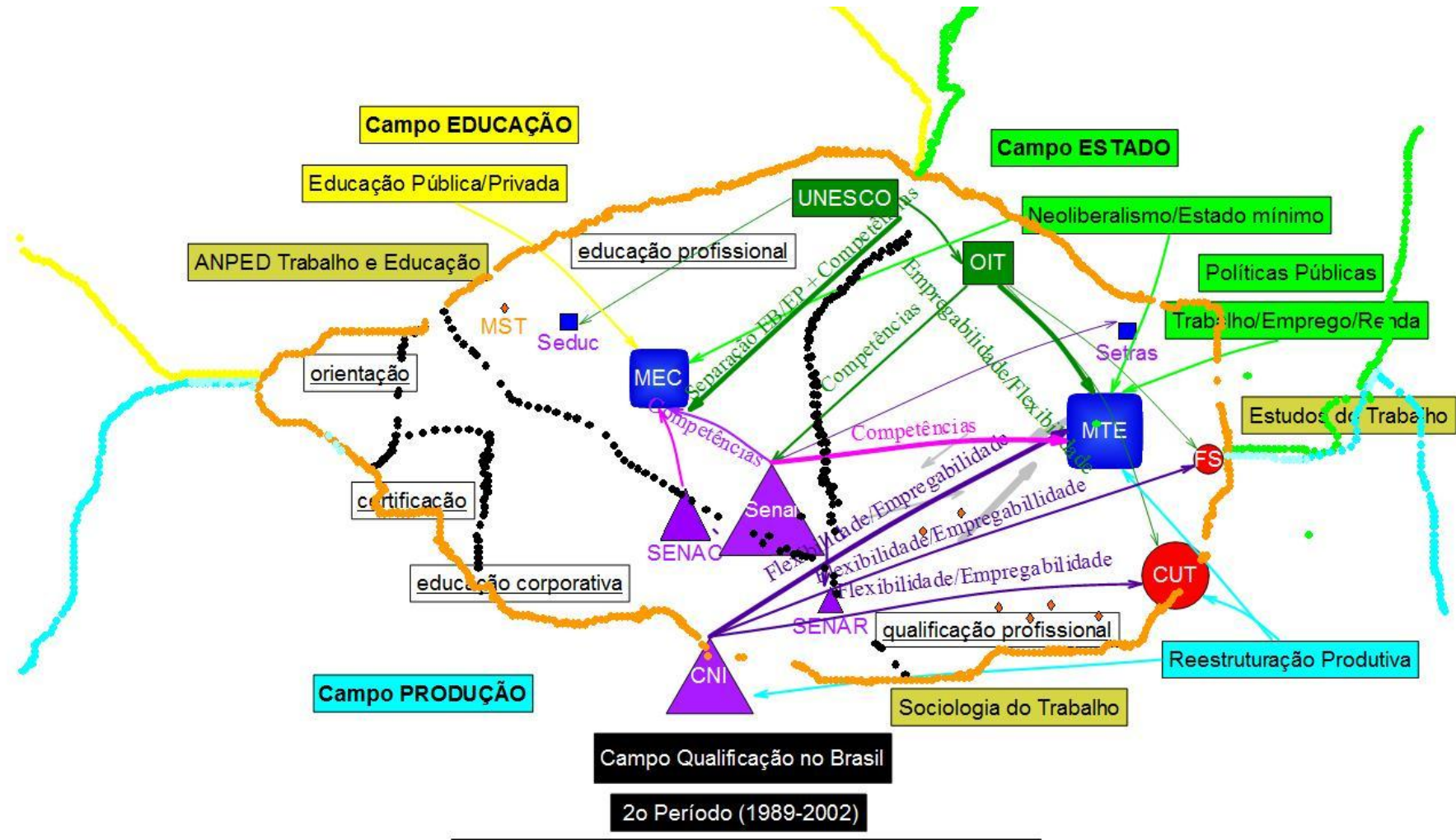


Figura 12 - Mapa do Campo Qualificação no Brasil -2º período (1989-2002) – Polo Contra-Hegemônico)

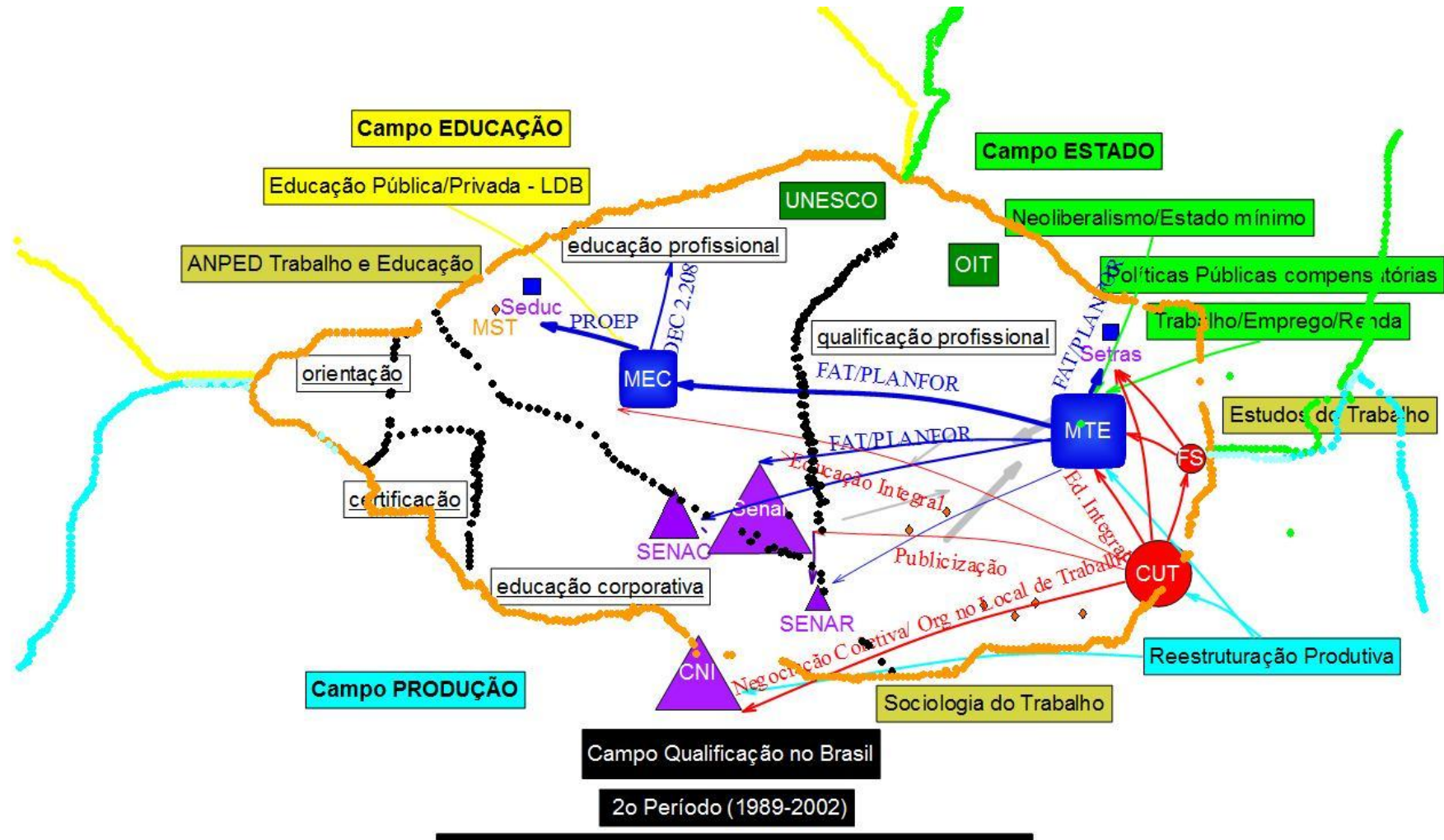


Figura 13 – Mapa do Campo Qualificação no Brasil -3º período (2003-2005) – Polo Hegemônico)

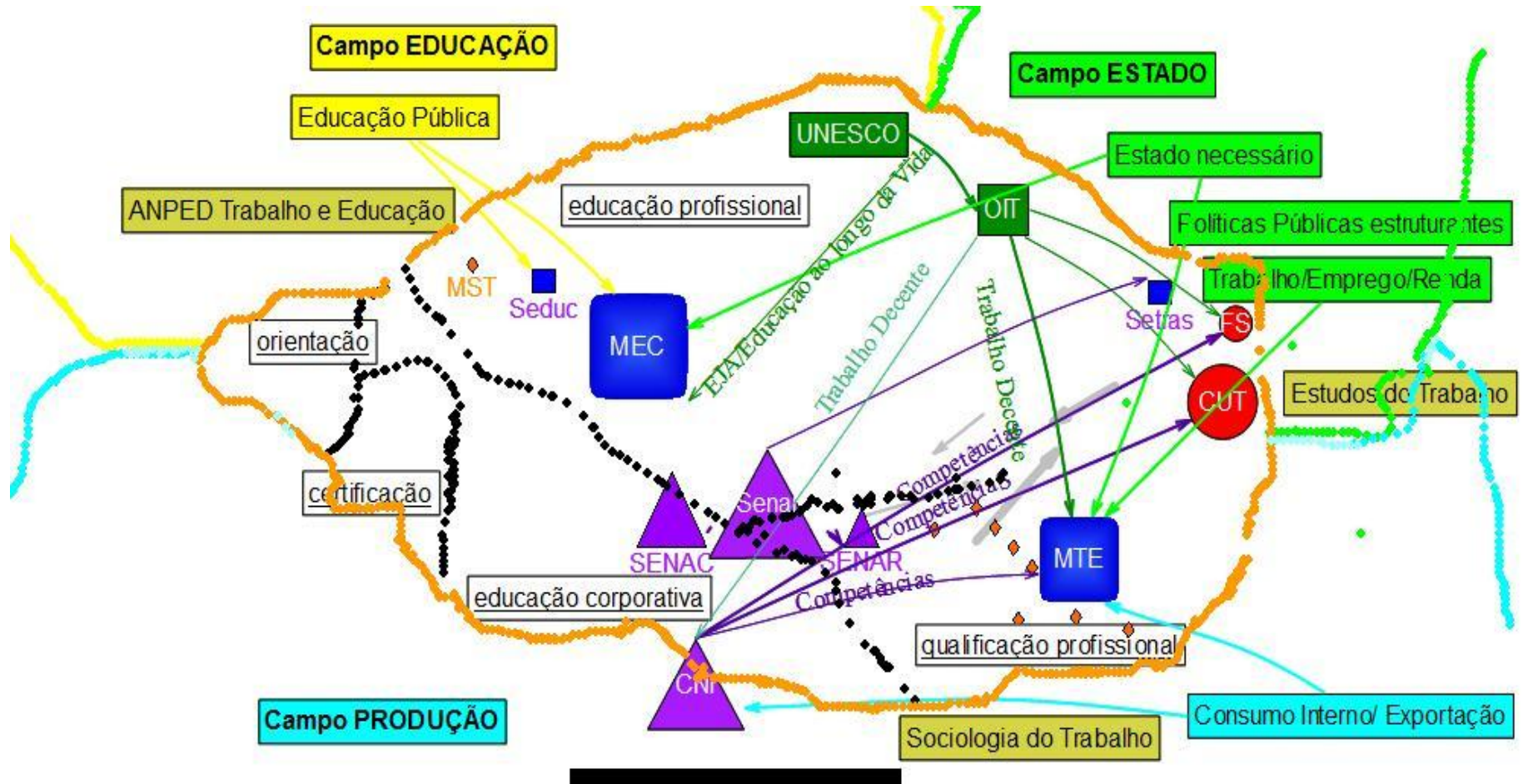
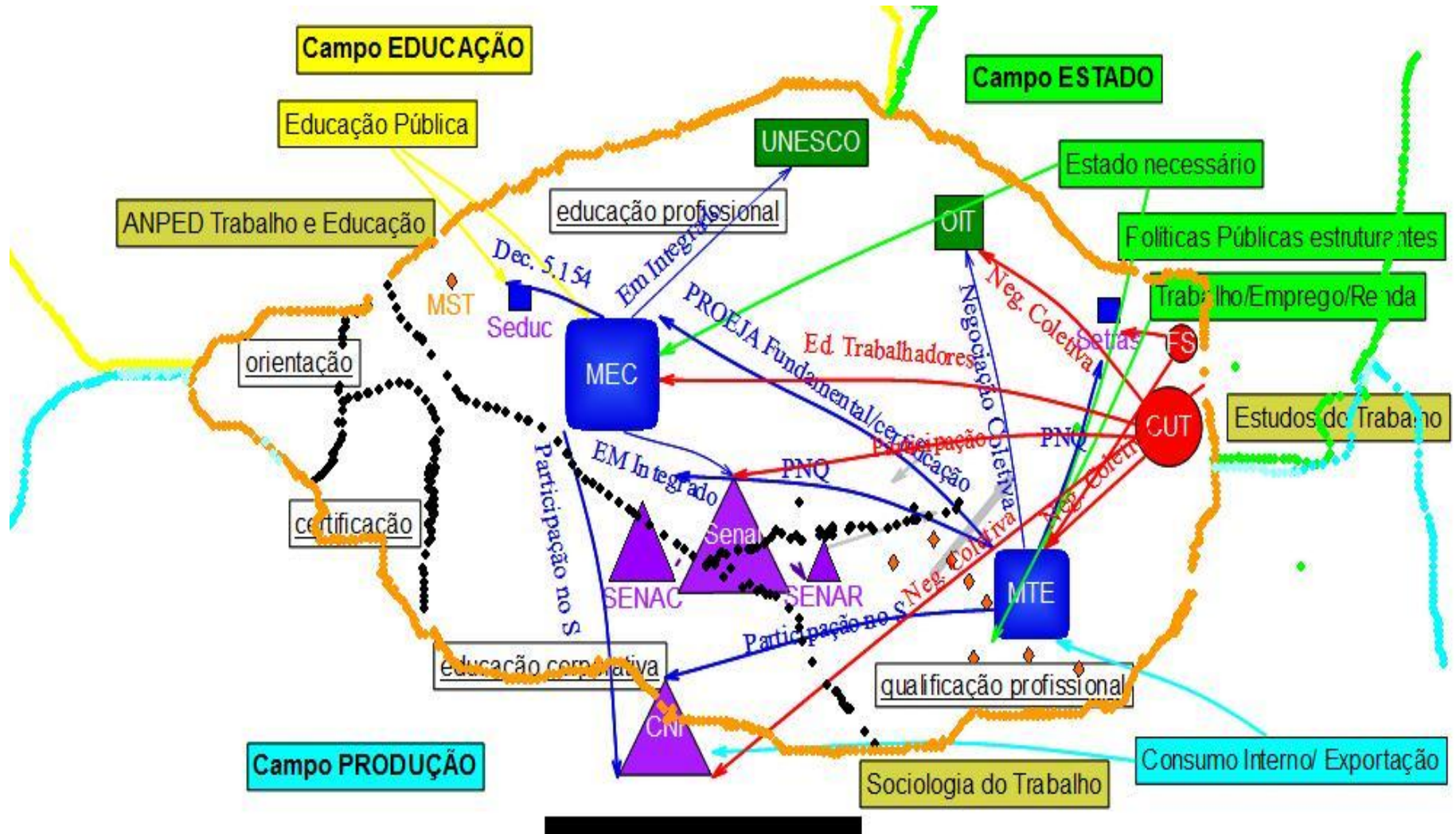


Figura 14 - Mapa do Campo Qualificação no Brasil -3º período (2003-2005) – Polo Contra-Hegemônico)



Apesar das limitações artísticas do autor, pode-se perceber a posição e força relativa do sujeitos, a evolução e involução dos terrenos, a mudança de sinal das ações, o fortalecimento e enfraquecimento de sujeitos. Em resumo, os mapas contribuem para a percepção do conjunto de processos que leva(ra)m às mutações do campo Qualificação, na direção de um tipo de consciência sócio-cognitiva, que denominamos nesta tese de “consciência do campo”.

7. O FUTURO DO CAMPO QUALIFICAÇÃO

“De nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para os percorrer”
Boaventura de Souza Santos

7.1 Cenários: Fortalecimento do Polo Hegemônico ou do Polo Não-Hegemônico?

Os dados revelados pela pesquisa e a compreensão da dinâmica do campo levam a se perceber dois cenários possíveis. O primeiro aponta para o fortalecimento do polo hegemônico, com dois subcenários³⁰⁸:

a) Derrota do atual governo nas eleições de 2006. Espera-se o retorno das concepções e estratégias anteriores, com os tensores e linhas de força do MEC e MTE mudando de sentido e direção. Provavelmente haverá certa inércia da máquina estatal, principalmente no que se refere à mudança da legislação, mas não tão lenta (devido ao princípio da participação e consulta) quanto a atual. Haverá realinhamento com as posições da UNESCO, OIT e SENAI, sendo que este último deverá aumentar sua influência nas decisões nas políticas públicas e no campo. A resistência do polo não hegemônico será tanto mais forte quanto for a compreensão sistêmica e a consciência do campo (construída, sobretudo no 3º período), de modo a não se limitar a manter o tensor *renovação hegemônica restrita (alianças de guerra)*, priorizando a negociação coletiva da qualificação e a manutenção das mudanças ocorridas no 3º período que forem de seu interesse, ou seja, reativando o tensor *renovação hegemônica ampla (conquista de territórios)*. Também será necessário o robustecimento da linha de força *reivindicação* e a ampliação das políticas de alianças.

b) Vitória do atual governo nas eleições de 2006. Caso haja uma composição de forças desfavorável, que não permita a incorporação das atuais estratégias do MEC e MTE como intrínsecas ao projeto de governo, ou caso a sedução por políticas pontuais e não sistêmicas se acentue, haverá fortalecimento relativo do polo hegemônico ou, na melhor das hipóteses, se manterá o equilíbrio das atuais

³⁰⁸ Embora não seja o único fator, as eleições de 2006 aparecem como um grande fator conjuntural, na medida em que o campo Estado mostra aqui toda a sua importância como vertente do campo Qualificação. Não se esperam grandes reviravoltas no campo Educação e no campo Produção que tenham efeito imediato sobre os cenários.

posições no campo. Isto na medida em que haverá enfraquecimento dos tensores originados do MEC e do MTE, no sentido de diminuir as possibilidades de maior participação do polo não hegemônico nas decisões e mesmo retrocesso em avanços do 3º período. As premissas de resistência colocadas para o polo não hegemônico no item anterior se colocam como válidas também para este subcenário, porém com mais possibilidades de efetividade e sucesso.

O segundo cenário aponta para o fortalecimento do polo não hegemônico. Para tanto, pelo menos três condições precisam estar satisfeitas: i) a vitória do atual governo nas eleições de 2006, com uma correlação de forças favorável e com a incorporação das estratégias atuais como parte do projeto geral do governo; ii) aumento significativo da ação sistêmica e da consciência do campo pelo polo não hegemônico, particularmente do tensor *renovação hegemônica ampla (conquista de territórios)*; iii) ampliação da aliança entre MEC, MTE e polo não hegemônico, no sentido de atuarem coordenadamente na modificação da composição e natureza do capital simbólico do campo, afetando, desta forma o volume de capital simbólico hoje detido por setores do polo hegemônico. A valorização das experiências dos movimentos sociais, alçadas a referência na construção de políticas públicas, a publicização do sistema S e a construção do Sistema Democrático de Formação Profissional são apenas dois exemplos da pauta desta aliança.

Em outras palavras, o futuro do campo Qualificação depende, contraditoriamente, do polo não hegemônico, ou seja, das ações, necessariamente sistêmicas, daqueles sujeitos com menor volume de capital simbólico no sentido de se colocarem sempre como aspirantes à hegemonia no campo Qualificação, o que implica em conhecer profundamente as regras do jogo, para modificá-las para além do jogo.

7.2: Conclusão: Novas práticas e novas investigações no campo Qualificação

A presente tese tem um caráter eminentemente exploratório. Como toda primeira exploração, permite uma visão geral provisória e percebe alguns detalhes, mas dificilmente apreende a totalidade da paisagem. Entretanto, acredita-se que o esforço de pesquisa conseguiu, com instrumentos ainda toscos, ao menos, construir uma picada na selva, e num esforço classificatório, enumerar seus principais elementos constituintes. Não se tem dúvidas das muitas omissões cometidas e da

necessidade de fortalecer argumentos e análises. Porém, como se frisou ao longo da tese, este é um caminho a ser perseguido por muitos e por muito tempo.

Dois caminhos a ser simultaneamente percorridos se apresentam. O primeiro se refere à compreensão geral do campo, que implica em maior e mais refinada elaboração teórica, particularmente das noções e da metodologia. Parece muito importante sanar a omissão da perspectiva bourdieusiana da sociologia da educação, vinculando-a a teoria do campo social. Também parece necessário aprofundar o papel dos intelectuais na constituição do campo, particularmente dos intelectuais orgânicos a cada sujeito.

O segundo caminho se refere ao estudo das partes: principalmente os sujeitos, os terrenos, as interfaces, as linhas de força e os tensores. De certo modo, este seria um esforço de compilação, pois diversos aspectos abordados nesta tese foram (ou são) objetos de pesquisa, embora com outras abordagens teóricas. Todavia, a necessária compilação, não prescinde de novas investigações, tanto nos “novos” aspectos que ainda carecem de estudos específicos, quanto pela utilização das ferramentas conceituais construídas em aspectos já pesquisados (aliás, passo necessário para a validação de tais ferramentas).

Em resumo, muitas pesquisas serão necessárias, pois o campo Qualificação não apenas permanece em grande parte inexplorado, como evolui no tempo, como se tentou demonstrar. A mente aberta para a descoberta de novas práticas e novos terrenos e para a contribuição de outras abordagens teóricas só não pode ser confundida com o objetivo fundamental que moveu esta pesquisa e o seu pesquisador: uma modesta contribuição para o fortalecimento do polo não hegemônico pela compreensão do jogo e de suas regras, que lhe permita disputar, verdadeiramente, a hegemonia do campo Qualificação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- ABBAGNANO**, N.,1982. *Dicionário de Filosofia*, São Paulo: Mestre Jou.
- ABRAMO**, L.W.,1988."A subjetividade do trabalhador frente à automação" in VV.AA.*Automação e movimento sindical no Brasil*,São Paulo: Hucitec.
- ABRANCHES.S.H., SANTOS.W.G.COIMBRA.M.A.**, 1998, *Política Social e Combate a Pobreza*, 4ª ed, Rio de Janeiro: Zahar.
- ADORNO**, T.W.,1995.*Educação e Emancipação*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- AGIER, M. & CASTRO, N.A.**,1995. "Projeto operário, projeto de operários" in GUIMARÃES, AGIER & CASTRO. *Imagens e Identidades do Trabalho*, São Paulo: Hucitec/ORSTOM.
- AGIER,M. & GUIMARÃES,A.S.**,1995. "Técnicos e peões: a identidade ambígua" in GUIMARÃES, AGIER & CASTRO.*Imagens e Identidades do Trabalho*, São Paulo: Hucitec/ORSTOM.
- AGIER,M.**,1995. ""Mobilidades:algumas formas recentes de diferenciação social" in GUIMARÃES, AGIER & CASTRO.*Imagens e Identidades do Trabalho* , São Paulo: Hucitec/ORSTOM.
- ALONSO, L.E., CRIADO,J,L. y PESTAÑA,J.L.M (eds.)**,2004. *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*. Madrid: Fundamentos.
- ALONSO, L.E., CRIADO,J,L. y PESTAÑA,J.L.M.,2004.** *Lo que es tan difícil como raro: la sociología de un luchador contra su tiempo* in ALONSO, L.E., CRIADO,J,L. y PESTAÑA,J.L.M (eds.),2004. *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*. Madrid: Fundamentos
- ÁLVARES, M. L. M. E SANTOS, E. F. DOS**, 1997. *Desafios de Identidade: espaço-tempo de mulher*. Belém: Cejup.
- ALVES**,Vânia M.B.,1984.*Vanguarda operária: elite de classe?*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ANDERSON**, P., 1976.*Considerações sobre o marxismo ocidental*, Porto: Afrontamento.
- _____,1995."Balanço do Neoliberalismo" in Gentili,P. & Sader, E. (Orgs.).*Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ANTONACCI, M. A** . 1999. "Reservas extrativistas no Acre e Biodiversidade: relações entre cultura e natureza" in Projeto História (revista do PEPG em História e do Departamento de História da PUC-SP), no. 18 (maio, 1999). São Paulo: EDUC.
- ANTUNES, R.**, 1995. *Adeus ao trabalho?* : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho, 2ª ed., São Paulo: Cortez/Unicamp.
- _____, 1998 *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*.São Paulo: Boitempo.
- APPLE, M.W.**, 1979. *Educação e Poder*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____,1997.*Conhecimento Oficial*, Porto Alegre: Artes Médicas.

_____,1998. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? in Moreira, A.F. e Silva,T.T.(orgs.). *Currículo, Sociedade e Cultura*, São Paulo: Cortez.

_____,1999. "Repensando Ideologia e Currículo". in Moreira, A.F. e Silva,T.T.(orgs.). *Currículo, Sociedade e Cultura*, 3ª ed., São Paulo: Cortez.

APPLE, M.W. & CARLSON, D.,2000. "Teoria educacional crítica em tempos incertos" in HYPOLITO, A . & GANDIN, L. *Educação em tempo de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica.

ARANHA, A. V. S., 1996. *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte, MG: Movimento da Cultura Marxista.

ARBIX, G., 1996. *Uma Aposta no Futuro: os primeiros anos da câmara setorial da indústria automobilística*, São Paulo: Scritta.

ARGYRIS, C. e SCHON, D.A. , 1978. *Organizational Learning*. Reading - MA: Addison-Wesley.

ARRUDA, A. (Org.) (1998) *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes.

ARRUDA, A.. "Teoria das representações sociais e teorias de gênero". . *Cad. Pesqui.*, Nov. 2002, no.117, p.127-147. ISSN 0100-1574

ASSIS, M de,1994."A Educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas novas tecnologias" in Ferreti,C.J. et alli (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*: Petrópolis: Vozes.

AVILÉZ, A.O.,1993."Autonomía colectiva y autonomía individual".in *Debate Laboral* (Rev. Americana e italiana de derecho del trabajo),No.1/1993, Roma: ISCOS/CISL.

AZEREDO. B.,1998. *Políticas públicas de emprego: a experiência brasileira*, São Paulo: UNICAMP.

B

BAGLIONI, G.,1994. "As relação industriais na Europa nos anos 80" in OLIVEIRA. C. A . B., et alli. *O Mundo do Trabalho: crise e mudança no final do século?*. São Paulo: Scritta.

BALDISSERA, R., 2000. *Comunicação organizacional: o treinamento de recursos humanos como rito de passagem*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS.

BONNEWITZ, P.,2003. *Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis:Vozes.

BARBOSA. A .de F & MORETTO, A ., 1998. *Políticas de Emprego e Proteção Social*, São Paulo: ABET.

BARROS FILHO, C. de, e MARTINO, L.M.S, 2003. *O habitus na comunicação*. São Paulo: Paulus.

BARRROS, A . F. de,1999. *Confrontos e Contrastes Regionais de Ciência e tecnologia no Brasil*. Brasília: UNB/Paralelo 15.

BASTIDE, P. A. , 1947. *Os fundamentos do trabalho humano: a técnica, a profissão, a vocação*. São Paulo: Edigraf.

BASTOS, A. V.B., 1999. “Mapas Cognitivos: ferramentas de pesquisa e intervenção em processos organizacionais”, Salvador: (xeroc).

_____. s.d “Comprometimento no trabalho : os caminhos da pesquisa e os seus desafios teórico-metodológicos” in Tamayo,A ., Borges-Andrade, J.E. e Codo, W. (orgs.) s.d. *Trabalho, Organizações e Cultura*. São Paulo: ANPEPP/Autores Associados.

BASTOS, A. V. B., 2002. *Mapas cognitivos na pesquisa organizacional: explorando aspectos metodológicos*. in *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2002, vol.7 (Número Especial), p. 64-77. ISSN 1413-294X

BAUER, M.W., 2002. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In BAUER, M.W. e GASKELL, G., 2002. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis:Vozes

BECKER, B. K., 1997. “Novos rumos da política regional: por um desenvolvimento sustentável da fronteira amazônica” in BECKER, B. K e Miranda M. (orgs.) *A Geografia Política do Desenvolvimento Sustentável*. Rio de Janeiro:UFRJ.

BELLOTTO, H.L.,2002. *Arquivística objetos, princípios e rumos*. São Paulo Associação de Arquivistas de São Paulo, 2002

BERNARDO, J.,1995. *A reestruturação capitalista*, Belo Horizonte: Escola Sindical Sete de Outubro, (mimeo.).

BERTRAND, M., 1989. “O Homem clivado - a crença e o imaginário” In DORAY,B. & SILVEIRA,P. (orgs). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*, São Paulo: Vértice.

BICCA, L. ,1987. *Marxismo e Liberdade*, São Paulo: Loyola.

BINS ELY, H., 1993. *Feminino e masculino na especialização flexível*, Cajamar-SP: INCA, (mimeo.).

BOBBIO, N,1995. *Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política*, São Paulo: Unesp.

BOCAYUVA. P.C.C.& VEIGA. S.M., 1992. *Novo Vocabulário Político: hegemonia e pluralismo*, Rio de Janeiro: Vozes.

BOITO JR, A. (Org)., 1991. *O Sindicalismo Brasileiro nos Anos 80*, São Paulo: Paz e Terra.

BOITO JR, A, 1991. *Reforma e persistência da estrutura sindical* in: BOITO JR, A. (Org)., 1991. *O Sindicalismo Brasileiro nos Anos 80*, São Paulo: Paz e Terra.

BONNEWITZ,P.,2003. *Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis:Vozes.

BORON, A. A ., 1995. “A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal” in Gentili,P. & Sader,E. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____, 1999. “Os ‘novos Leviatãs’ e a *pólis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina” in Sader, E. e Gentili, P. (orgs.) *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?*, Petrópolis/Bueno Aires: Vozes/CLACSO.

BOURDIEU.P. ,1979. *O desencantamento do mundo*. São Paulo: Perspectiva.

- _____, 1984. "Espace social et gênese d s 'classes' " in Actes de la recherche en sciences sociales, Paris: n. 52/53.
- _____, 1986. "The Forms of Capital" in J.G. Richardson's, 1986. *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*, pp. 241–258
- _____, 1988. *Li es da Aula*. São Paulo:  tica
- _____, 1989. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____, 1992. *A economia das trocas simbólicas*, 3^a ed., São Paulo: Perspectiva.
- _____, 1998. *A Economia das Trocas Ling sticas: o que falar o que dizer*. São Paulo: EDUSP
- _____, 1998a. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____, 2000. *Contrafogos II*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____, 2001. *Medita es pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____, 2003. *Razões Práticas: sobre a teoria da a o*. 4^aed. Campinas: Papyrus.
- _____, 2003a. *Cuestiones de Sociologia*. Madrid: Istmo.
- _____, 2004. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP.
- _____, 2005. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. 2^a ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C.**, 1978. *A reprodu o. elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.
- BOYETT, J E BOYETT, J.**, 1999 *O Guia dos Gurus: os melhores conceitos e práticas de negócios*. 5^a ed. Rio de Janeiro: Campus.
- BOTTOMORE, T.** (org.), 1983. *Dicionário do pensamento marxista*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BRANDÃO, C.R.**, 1980. "Da educa o fundamental ao fundamental da educa o" in *Caderno do CEDES*, Ano I, número 1, São Paulo: Cortez/CEDES.
- BRAVERMAN, H.**, 1987. *Trabalho e capital monopolista: a degrada o do trabalho no século XX*, Rio de Janeiro, Guanabara.
- BRUNO, L.**, 1996. *Educa o e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas.
- BUARQUE DE HOLLANDA FERREIRA**, 1999. *Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI* Lexikom Informática Ltda Edi o eletrônica 3.0 - novembro/1999 Versão integral do novo dicionário Aurélio – Século XXI de Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira editado pela Nova Fronteira
- BUFFA, E. & NOSELLA, P.** 1997. *A Educa o Negada: introdu o ao estudo da educa o brasileira contemporânea*, 2^a ed, São Paulo: Cortez
- BUFFA, E., ARROYO, M., NOSELLA, P.**, 1995, *Educa o e Cidadania: quem educa o cidadão?* . 5^a ed, São Paulo: Cortez.

BURKE, P., 2002. *História e Teoria Social*. São Paulo: UNESP.

BURAWOY, M., 1978. "Toward Marxist Theory of the Labor Process: Braverman and Beyond" *In Politics and Society*, vol 8, nºs 3/4.

_____. 1983. "Between the Labor Process and the State : the changing face of factory regimes under advanced capitalism" *in American Sociological Review*, v.48, october.

BUZAN, T., 2005. *Mapas mentais e sua elaboração: um sistema definitivo que transformará a sua vida*. São Paulo: Cultrix.

C

CÂMARA, G., MONTEIRO A.M.V., MEDEIROS, J.S DE, 2005. *Fundamentos Epistemológicos da Ciência Da Geoinformação*, disponível no site <http://www.dpi.inpe.br/gilberto/livro/introd/cap5-epistemologia.pdf> acessado em 15 de setembro de 2005

CAMARGO, C. R., 2002. *Experiências inovadoras de educação profissional: memória em construção de experiências inovadoras na qualificação do trabalhador (1996- 1999)*. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: Flacso.

CAMPOS, R.C., 1989. *A luta dos trabalhadores pela escola*. São Paulo: Loyola.

CANEVACCI, M.(org.), 1981. *Dialética do indivíduo: o indivíduo na natureza história e cultura (introdução)*, São Paulo, Brasiliense.

CARDOSO. C.F.S., 1992. *Uma Introdução à História*, São Paulo: Brasiliense.

CARDOSO, C.F. e VAINFAS, R., 1997. História e análise de textos. In CARDOSO, C.F. e VAINFAS, R. (orgs.), 1997. Domínios da História: ensaios de Teoria e Metodologia. 4ª ed. Rio de Janeiro: Campus.

CARLEAL, L., 1993. "A questão regional no Brasil contemporâneo" in LAVINAS et ali (orgs.). *Reestruturação do espaço urbano e regional no Brasil*. São Paulo: ANPUR/HUCITEC.

CARRILO, J.V., 1994 "Flexibilidad y calificación en la nueva encrucijada industrial" in GITHAY, L.(org.). *Reestructuración productiva, trabajo y educacion en America Latina*, Lecturas de educacion e trabajo nº 3, Campinas/Buenos Aires: Unicamp/Red Ciid Cenep.

CARUSO, L.A.C., 1992. "Políticas de formação profissional: elementos para discussão in VV.AA *Trabalho e Educação(coletânea C.B.E.)* , Campinas: Papirus.

CARVALHO, R. & SCHMITZ, H., 1990. "O fordismo está vivo no Brasil" *in Novos Estudos CEBRAP*, nº 27, julho.

CASA DE OSWALDO CRUZ, 2005. GLOSSÁRIO DE TERMINOLOGIA ARQUIVÍSTICA DA CASA DE OSWALDO CRUZ disponível em http://www.coc.fiocruz.br/areas/dad/guia_acervo/glossario.htm, acessado em 5 de setembro de 2005.

CASTELLS, M., 2000. *A sociedade em rede* (volume 1 de A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura)., 3ª ed., São Paulo: Paz e Terra.

_____, 2000 a *O poder da identidade* (volume 2 de A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura)., 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra.

CASTRO, N.A., 1992. "Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna". in VV.AA. *Trabalho e Educação (coletânea C.B.E.)*, Campinas: CEDES/Papirus.

_____, 1993. "Qualificação, qualidades e classificações" in Revista Educação e Sociedade, Ano XIV, São Paulo: CEDES/Papirus .

_____, 1994. *Restruturação Produtiva e Relações Industriais: desafios e interpretações à luz do debate norte americano atual* (versão para discussão.) Caxambu, XVIII Reunião da ANPOCS (mimeog.).

_____, 1995. Novos paradigmas de produção e uso do trabalho na indústria, Salvador (mimeo.)

CASTRO. N.A., (org.). 1995. *A Máquina e o Equilibrista* : Inovações na Indústria Automobilística Brasileira, São Paulo, Paz e Terra.

CASTRO, N.A. & GUIMARÃES, A.S., 1990. "Trabalho e sindicalismo num contexto de reconversão industrial " in *Força de trabalho e emprego* (Rev. do SINE-BA), N°1/2(1990), Salvador.

_____, 1991. "Além de Braverman, depois de Burawoy: vertentes analíticas na Sociologia do Trabalho" in *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 17, ano 6.

_____, 1995, "Classe proletária, trabalhadores prósperos" in Guimarães, Agier e Castro, *Imagens e identidades do Trabalho*, São Paulo: Hucitec.

CASTRO, N.A. & LEITE, M de P., 1994. "A Sociologia do Trabalho industrial no Brasil: desafios e interpretações" In *BIB N°37*, Rio de Janeiro.

CATTANI, A . D ., 1996. Trabalho & Autonomia, Petrópolis: Vozes.

CINTRA, G., 2000. *Dados explícitos e implícitos em pesquisa documental* in Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN. Florianópolis: ABRALIN, 2000 (CD-ROM). p. 221 – 225

COCCO, G., 2000. Trabalho e Cidadania: Produção e direitos na era da globalização, São Paulo: Cortez.

COIMBRA, M. A ., 1998 "Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais" in ABRANCHES.S.H., SANTOS.W.G., COIMBRA.M.A. *Política Social e Combate à Pobreza*, 4ª ed, Rio de Janeiro: Zahar.

COMIN, A . A ., 1994. "A experiência de organização das centrais sindicais no Brasil" in OLIVEIRA. C. A . B., at alli. *O Mundo do Trabalho : crise e mudança no final do século?*. São Paulo: Scritta.

CONTE, A. C. C. & SCHNEIDER, E. J., 2003. *Educação Corporativa: empresa, lugar de trabalhar e crescer*, disponível em <http://www.icpg.com.br/artigos/rev02-04.pdf>, acessado em 30 de setembro de 2005

CORRÊA da SILVA, M., 2000. Fundamentos da Cultura Solidária e Sustentabilidade na Amazônia: trabalho e desenvolvimento. Manaus (mimeog.).

COSTA, L.F. de C. , MOREIRA, R.J., BRUNO, R.(orgs), 1999. *Mundo Rural e Tempo Presente*. Rio de Janeiro: MAUAD/Pronex.

CORIAT, B.,1976."O taylorismo e a expropriação do saber operário" in VV.AA. *Sociologia do trabalho: organização do trabalho industrial* (antologia), Lisboa A Regra do Jogo.

_____,1993."Ohno e a escola japonesa de gestão da produção:um ponto de vista de conjunto" in HIRATA,H.(Org). *Sobre o "modelo" japonês*, São Paulo: Edusp.

COUTINHO, C.N.,1999. Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político(nova edição revista e ampliada),Rio de Janeiro:Civilização Brasileira.

_____,2000. *Contra a Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*, São Paulo: Cortez.

COUTINHO, L & FERRAZ, J.C(coords.),1994. *Estudo da competitividade da Indústria Brasileira*,Campinas: Papirus.

COVRE, M.L.M., 1990. *Educação, Tecocracia e Democratização*, São Paulo:Ática.

CRIVELLARI, H.M.T.&PEREIRA, D.deC.,1991. "A concepção fabril numa empresa bancária".in LEITE, M.de P. & SILVA, R.A.(Orgs). *Modernização tecnológica, relações de trabalho e práticas de resistência*, São Paulo: Iglu.

CUNHA, E. da ., 1975. *Á Margem da História*. São Paulo/Brasília: Cultrix/INL.

CUNHA, L.A.,2000. *O Ensino Profissional na irradiação do Industrialismo*. São Paulo:UNESP, Brasília:FLACSO.

_____, 1973, Coleção Meta, *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*, Rio de Janeiro, Eldorado.

_____, 2000. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP, Brasília: FLACSO.

D

DaMATTA, R., 2003. *Profissões industriais na vida brasileira: ontem, hoje e amanhã*. Brasília: UNB, SENAI, MTE.

DEFFUNE, D., 2000. *Competências, habilidades e currículos de educação profissional*. São Paulo: editora SENAC.

DEJOURS, C.,1988. *A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho*, 3ª ed., São Paulo: Cortez/Oboré.

_____, 1993."Inteligência operária e organização do trabalho:a propósito do modelo japonês de produção"in HIRATA,H.(Org). *Sobre o "modelo" japonês*, São Paulo: Edusp.

_____, 1994. "A carga psíquica do trabalho" in BETIOL, M.I.S.(coord.). *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*, São Paulo:Atlas.

DAMKE I. R.,1995. *O processo de conhecimento na Pedagogia da Libertação*, Petrópolis: Vozes.

DaSILVA, T.T., 1999. Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo, Belo Horizonte: Autêntica.

DELUIZ, N., 1995. *Formação do trabalhador: produtividade & cidadania.* Rio de Janeiro: Shape Ed.

DELUIZ, N., SANTANA, M.A e SOUZA, D.B., 1999. "O Entendimento da CUT, CGT e FS sobre o papel da educação face às transformações do mundo do trabalho: tensões e dinâmicas estruturais e conjunturais" IN Trabalho & Crítica (anúário do GT Trabalho e Educação da ANPEd, No 1, s.l., EdUFF/NETE/NEDDATE.

DEPRESBITERIS, L., 1999. *Concepções Atuais de Educação Profissional*, Série SENAI Formação de Formadores, São Paulo: SENAI/DN.

_____, 1999. *Avaliação educacional em três atos*, São Paulo: SENAC.

DESAUNIERS, J.B.R., 1993. "Formação, ou qualificação ou competência..." in VERITAS, v38, nº 149, Porto Alegre.

DIEESE, 1998. *Formação profissional: um novo espaço de negociação*, caderno no. 14. São Paulo: DIEESE.

DIEESE & CNM/CUT, 1998 *Diagnóstico do Complexo Metal-mecânico Brasileiro.* São Paulo: CNM/CUT.

DINIZ, M., 2001. *Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais.* Rio de Janeiro: Revan.

DOMINGUES, J.M., 2001. *Teorias Sociológicas do Século XX.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

DORAY, B., 1989. "Da produção à subjetividade-referências para uma dialética das formas". in DORAY, B. & SILVEIRA, P (Orgs). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*, São Paulo: Vértice.

DOWBOR, L., 1991. *Aspectos Econômicos da Educação*, 2ª ed., São Paulo: Ática.

_____, 1998. *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada.* Petrópolis: Vozes.

E

EASTERBY-SMITH, M. e ARAÚJO, L., 2001. "Aprendizagem organizacional: oportunidade e debates". in EASTERBY-SMITH, M., BURGOYNE, J., ARAÚJO, L. *Aprendizagem Organizacional e Organização da Aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.* São Paulo: Atlas.

EBOLI, M., 2004. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades.* São Paulo: Ed. Gente.

ENGUITA, M.F., 1993. *Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a Crítica da educação*, Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

ENRIQUEZ, E., 1994. "O papel do sujeito humano na dinâmica social" In Levy, A. et alli, *PSICOSSOCIOLOGIA: análise social e intervenção*, Petrópolis: Vozes.

ECHEVARRÍA, J. M. Et. alli., 1967. *Desenvolvimento, trabalho e educação.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

F

FARIA,W.,1995. *Mapas conceituais:aplicações ao ensino, currículo e avaliação*. São Paulo:EPU.

FERNANDES.L., 1995, “neoliberalismo e reestruturação capitalista” in Gentili,P. & Sader,E. (Orgs.).*Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FERRARI,P.,1990.*Desafio tecnológico e inovação social:sistema econômico, condições de vida e de trabalho*, Petrópolis: Vozes/IBASE.

FERREIRA,J.A. dos S.,1992."Qualificação e resposta dos trabalhadores frente à modernização tecnológica (o caso de uma empresa siderúrgica)". in *Educação e sociedade*(Rev. quadrimestral do CEDES),N⁰ 41, Campinas: Papyrus.

FERRETTI,C.J.1993. *Modernização tecnológica e novos paradigmas organizacionais, qualificação profissional e sistema público de ensino brasileiro*, Caxambu: ANPED.

_____,1994. *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

FIDALGO,F. *A Formação Profissional negociada: França e Brasil, anos 90*, São Paulo: Anita Garibaldi.

FIDALGO.F.S. & MACHADO. L .R. S. (Orgs). 1994. *Controle da Qualidade Total : uma nova pedagogia do Capital*, Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista.

FIGUEREDO, S.L.(org.),1999. *O Ecoturismo e a Questão Ambiental na Amazônia*. Belém: NAEA-UFPa.

FLEURY,M.T.L.,1989. “O simbólico nas relações do Trabalho” in FLEURY, M.T.L. & FISCHER,R.M.(coords). *Cultura e poder nas organizações*,São Paulo: Atlas.

FOLLARI,R. 1999. “Algumas considerações práticas sobre a interdisciplinaridade” in JANTSCH,A . P., e BIANCHETTI,L. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*, 3^a ed, Petrópolis:Vozes.

FOOT..F. & LEONARDI.V., 1982. *História da Indústria e do Trabalho no Brasil*, São Paulo, Global.

FREINET, CELÉSTIN, 1980. *A Educação pelo Trabalho*, Lisboa: Presença.

FREIRE,P.,1980. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*, São Paulo: Moraes.

_____,1981. *Pedagogia do Oprimido*, 10^a ed. , Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____,1999. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 6^a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____, 1999a. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 11^a ed.. São Paulo: Paz e Terra.

_____, 2000. *Pedagogia da Indignação : cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo:UNESP.

FRIGOTTO.G., 1984.*A Produtividade da Escola Improdutiva*, São Paulo, Cortez.

_____,1995. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*, São Paulo, Cortez.

FURTADO, O. E REY, F.L.G., 2002 (orgs). Por uma Epistemologia da Subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo.

FURTADO, O., 2002. "As dimensões subjetivas da realidade: uma discussão sobre a dicotomia entre a subjetividade e a objetividade no campo social" *in* Furtado, O. e Rey, F.L.G., 2002 (orgs). Por uma Epistemologia da Subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo.

FURTH, H.G., 1995. *Conhecimento como Desejo*: um ensaio sobre Freud e Piaget, Porto Alegre, Artes Médicas.

G

GADOTTI, M., 1994. "A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho da escola". Texto base de palestra apresentada no Seminário Nacional Escola Cidadã: Aprender e ensinar participando", Porto Alegre (mimeografado).

_____, 1996. *Paulo Freire : Uma bibliografia*, São Paulo: Cortez.

_____, 1999. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática.

_____, 2000. *Perspectivas Atuais da Educação*, Porto Alegre: ArtMed.

GADOTTI, M., e TORRES, C.A. 1992. *Estado e Educação Popular na América Latina*, Campinas: Papirus.

GALLART, M.A., 1997. "La interacción entre la sociología de la educación y la sociología del trabajo," *in* *Revista Latinoamericana de estudios del trabajo*, Ano 3, número 5, São Paulo: ALAST.

GAMBOA, S.S., 1995. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica *in* Santos Filho, J.C. e GAMBOA, S.S. (orgs.), 1995. Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez.

GANDIN, L.A., 1995. *Educação Libertadora: avanços, limites e contradições*, Petrópolis: Vozes.

GARCIA, R.L. (Org), 1997. *Alfabetização dos Alunos das Classes Populares*, 3^o ed. São Paulo, Cortez.

GARDNER, H., 1995. *A nova ciência da mente*. São Paulo: Edusp.

GENTILI, P., (Org). 1995. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis. Vozes.

GENTILI, P., 1995. *Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado, e o destino da educação das majorias* *in*: **GENTILI, P.**, (Org). 1995. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis. Vozes.

GÍLIO, I., 2000. *Trabalho e educação: formação profissional e mercado de trabalho*. São Paulo: Nobel.

GIROUX, H.A. e SIMON, R., 1999. "Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular" *in* Moreira, A.F. e Silva, T.T. (orgs.). *Currículo, Sociedade e Cultura*, 3^a ed., São Paulo: Cortez.

GITAHY, L., (Org). 1994. *Reestructuración Productiva, Trabajo y Educación en América Latina*, Campinas: UNICAMP.

GHIRALDELLI, P., 1993. *Três Estudos em Historiografia da Educação*. Ibitinga.: Humanidades.

GÓES, M de., 1980. *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, (1961-1964)*. Uma Escola Democrática, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GOHN, M.G., 1994. *Movimentos Sociais e Educação*, 2ª ed. São Paulo: Cortez.

_____, 1995. *História dos Movimentos e Lutas Sociais: A Construção da Cidadania dos Brasileiros*, São Paulo: Loyola.

_____, 1995. *História dos Movimentos Sociais*, São Paulo: Loyola.

_____, 2000. *Teoria dos Movimentos Sociais*, 2ª ed, São Paulo: Loyola.

GOMES DA CUNHA, O. M. 2004. *Tempo Imperfeito: Uma Etnografia do Arquivo In MANA* 10(2):287-322.

GOMEZ, C.M. et alli. 1989. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*, 2ª ed., São Paulo: Cortez.

GONÇALVES, F.L.S., 1994. “A evolução dos acordos e conflitos coletivos no período recente do sindicalismo brasileiro (1977-1993) in OLIVEIRA. C. A . B., et alli.. *O Mundo do Trabalho : crise e mudança no final do século?*. São Paulo: Scritta.

GOTTSCHALL, C. & FIGUERÔA, E., 1994. “Indústria: mercado interno garante crescimento” in BAHIA Análise & Dados, v.4 nº 2/3, Salvador: SEI/Fundação CPE.

GRAMSCI, A., 1978. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____, 1980. *Maquiavel, A política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____, 1999. *Cadernos do Cárcere*, volume 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRISPUN, M.P.S., (org.), 1999. *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) (1994) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

GUERRIERI, M.A., 1994. *A Dialética como Método e sua Apropriação pela Educação Popular no Brasil*. Dissertação de Mestrado (mimeog): Vitória.

GUIMARÃES, A.S., 1995. “A ilusão do atalho: a experiência operária da pequena burguesia em descenso” in GUIMARÃES, AGIER & CASTRO. *Imagens e Identidades do Trabalho*, São Paulo: Hucitec/ORSTOM.

_____, 1998, *Um sonho de classe*, São Paulo: Hucitec.

GUIMARÃES, I. G. R., 1994. “A experiência das câmaras setoriais” in OLIVEIRA. C. A . B., et alli.. *O Mundo do Trabalho : crise e mudança no final do século?*. São Paulo: Scritta.

GUIMARÃES.J.L., 1995. *Desigualdades Regionais na Educação*. A Municipalização do Ensino em São Paulo, São Paulo: Unesp.

GUTIÉRREZ. F., 1988. *Educação como práxis política*, São Paulo: Summus.

H

HIRATA,H.S.,1993."Gestão de mão de obra e 'modelo japonês'" (introdução). in HIRATA,H.(Org).*Sobre o "modelo" japonês*,São Paulo,Edusp.

_____,1994."Novos modelos de produção,qualidade e produtividade" in DIEESE.*Seminários & eventos N^o 1*(Os trabalhadores e o programa brasileiro de qualidade e produtividade),São Paulo.

_____,1994a. "Da polarização das qualificações ao modelo de competência" in Ferreti,C.J. et alli(orgs.).*Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*, Petrópolis: Vozes.

HIRATA,H.S. & ZARIFIAN,P,1991."Força e fragilidade do modelo japonês" in *Estudos Avançados* ,12(5),São Paulo: USP.

HAGUETTE,T.M.F., 1994. *O Cidadão e o Estado*. Fortaleza:UFC.

HALL,S,2000.*A identidade cultural na pós-modernidade*.4^a ed, Rio de Janeiro:DP&A.

HARVEY,D.,1994.*Condição Pós-Moderna*,4^aed.,São Paulo:Loyola.

HELLER, A .,1985. *O cotidiano e a história*. 4a ed, Rio de Janeiro:Paz e Terra.

_____, 1986. *Teoria de las necesidades en Marx* Barcelona:Peninsula.

HOBSBAWM, E., 1995. *A era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____, 1998. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras.

HOLANDA, F. A., 2002. *Educação para o trabalho*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda.

I

IBGE,2001 (IBGE/Censo 1900-1991; IBGE/Contagem da população 1996; IBGE/PNAD 1999) dados disponibilizados no site IBGE www.ibge.gov.br ,acessado em 10 de junho de 2001.

INEP,2001 (Censo Educacional 1999 e 2000) dados disponibilizados no site INEP www.inep.gov.br ,acessado em 19 de junho de 2001.

IANNI, O., 1979.*Colonização e Contra-Reforma Agrária na Amazônia*. Petrópolis: Vozes.

_____,2000. "Tendências do pensamento Brasileiro" in *Tempo Social* (revista de sociologia da USP)Vol 12 (2) novembro 2000. São Paulo:USP.

J

JARA, O .,1988. Para sistematizar experiências, s.l., (mimeog).

- JODELET, D.** (Org.) (2001) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Uerj.
- JOHNSON, A.A . G.**, 1997. *Dicionário de Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- JOMINI, R.C.M.**, 1990. *Uma Educação para a Solidariedade*, Campinas: Pontes.
- JORGE. J.S.**, 1981. *Educação Crítica e seu Método*, São Paulo: Loyola.
- JOVCHELOVITCH, S.** (1998) *Representações sociais e esfera pública*. Petrópolis: Vozes.

K

- KAPLAN, R.S. e NORTON, D.P.**, 2004. *Mapas Estratégicos: convertendo ativos tangíveis em resultados tangíveis*, 6ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier (Campus)
- KAWAMURA. L.**, 1986. *Tecnologia e Política na Sociedade: Engenheiros, Reivindicações e Poder*, São Paulo, Brasiliense.
- KAY, G.**, 1977. *Desenvolvimento e Subdesenvolvimento: uma análise marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- KERN, H. & SCHUMANN, M.**, 1995, *O fim da divisão do trabalho?* (tradução da versão francesa *La fin de la division du travail?*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1989), Salvador (mimeog.).
- KITAMURA, P.C.**, 1994. *A Amazônia e o Desenvolvimento Sustentável*. Brasília: EMPRAPA/SPI.
- KOVAL, B.**, 1982. *História do Proletariado Brasileiro (1857 a 1967)*, São Paulo: Alfa-Omega.
- KOWARZIK. W.S.**, 1988. *Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*, 2ª ed, São Paulo: Brasiliense.
- KUENZER, A.Z.**, 1985. *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*, São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- _____, 1988. "Educação e trabalho: questões teóricas" in VV.AA. *Educação e trabalho*, Salvador: Fator/CRH-UFBA.
- _____, 1997. *Ensino de 2º Grau : Trabalho Como Princípio Educativo*, 3ª ed, São Paulo: Cortez.
- _____, 1997a. *Ensino Médio e profissional: As Políticas do Estado Neoliberal*, São Paulo: Cortez.
- KUENZER, A.Z., et alli.** 1988. *Educação e Trabalho*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia.
- KUHN, T.**, 1994. *A Estrutura das Revoluções Científicas*, 3ª ed., São Paulo: Perspectiva.
- KURZ, R.**, 1992. *O Colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

L

LAGO, L.A.C., ALMEIDA.F.L.,LIMA.B.M.F., 1983. *Estrutura Ocupacional Educação e Formação de Mão-de-Obra* : Os Países Desenvolvidos e o Caso Brasileiro, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

LAHIRE,B.(dir.),2005. *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y criticas*. Buenos Aires:Siglo XXI.

LAHIRE,B.,2005a *Campo, fuera de campo, contracampo.in LAHIRE,B.(dir.)*,2005. *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y criticas*. Buenos Aires:Siglo XXI.

_____,2005b *Da teoria do habitus a uma sociologia psicológica in: LAHIRE,B.(dir.)*, 2005. *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y criticas*. Buenos Aires:Siglo XXI.

LE VEN, M.M,1992."Processo de trabalho e sociedade moderna".in *Outras falas ...em processo de trabalho*,Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro/CUT.

LE VEN, M.M. & NEVES M.de A.,1992."Organização do trabalho, inovação tecnológica e resposta sindical na indústria microeletrônica:estudo de caso em Minas Gerais".in *Educação e sociedade*(Rev. quadrimestral do CEDES),N⁰ 41, Campinas: Papirus.

LEITE, E.,1994. "Trabalho e qualificação: a classe operária vai à escola" in GITHAY, L.(org.). *Reestructuración productiva, trabajo y educacion en America Latina*, Lecturas de educacion e trabajo n^o3, Campinas/Buenos Aires:Unicamp/Red Ciid Cenep.

LEITE, M.deP. & SILVA,R.A.,1994.*A Sociologia do trabalho frente à reestruturação produtiva:uma discussão teórica*, Caxambú:ANPOCS(mimeo.).

LEITE,M de P.,1992."Modernização tecnológica e relações de trabalho no Brasil:notas para uma discussão" in *Outras falas ...em processo de trabalho*,Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro/CUT.

_____,1992a."A interseção da sociologia do trabalho e da educação". in *Educação e sociedade*(Rev. quadrimestral do CEDES),N⁰ 41, Campinas: Papirus.

_____,1993. "Novas formas de gestão de mão de obra e sistemas participativos: uma tendência à democratização das relações de trabalho? in *Educação e sociedade*(Rev. quadrimestral do CEDES),n^o45,agosto,Campinas: Papirus.

_____,1994.*O Futuro do Trabalho:novas tecnologias e subjetividade operária*, São Paulo: Scritta.

_____, 1994 a ."Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão de mão de obra" in OLIVEIRA. C. A . B., et alli. *O Mundo do Trabalho : crise e mudança no final do século?*. São Paulo: Scritta.

LIEDKE, E.R.,1992."Inovação tecnológica e ação sindical nas indústrias metalomecânica e eletro-eletrônica no Rio Grande do Sul".in *Educação e sociedade*(Rev. quadrimestral do CEDES), No. 41, Campinas: Papirus.

LIMA, A. A. B.,1991."Os aspectos "subjetivos" e a organização no local de trabalho" in CUT.*Forma & Conteúdo*(Revista de Formação Sindical)N⁰ 4,São Paulo:CUT.

- LIMA, A. A. B.**,1993."Instâncias da CUT e Organização no local de trabalho" in GIANOTTI,V. & NETO,S.(Orgs).*Para onde vai a CUT?*,São Paulo,Scritta.
- LIMA, A. A. B.**,1994. *Reestruturação produtiva, qualificação profissional e subjetividade operária na Indústria Petroquímica da Bahia*, Salvador,(mimeog.).
- LIMA, A. A. B.**,1996."Políticas Públicas de Emprego na Bahia" In SEI (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia). *Conjuntura & Planejamento*, no 23, Salvador, SEI abril/1996.
- LIMA, A. A. B.**,1997. "Reestruturação Produtiva, Qualificação Profissional, Educação Básica" In CAIT/CRT/SETRAS, *Força de Trabalho e Emprego* , V.15, nº 1, Jan/Jun-1997(impressa em abril/1998), Salvador, SETRAS,1997, pgs 88-91.
- LIMA, A. A. B.**,1999 *Rumo Ao Sindicato Cidadão?: qualificação profissional e políticas públicas em tempos de reestruturação produtiva*. Dissertação de mestrado, Salvador: UFBA.
- LIMA, A. A. B.**, 1999 a . "Amazônia: um balanço político-afetivo" In *Revista Vento Norte: novos ventos na Amazônia*, Porto Velho, CUT(região norte), pgs 40-42.
- LIMA, A. A. B.**,1999b ."Qualificação Profissional : apontamentos para uma concepção dos trabalhadores" In *Cadernos Curriculares do Programa Vento Norte nº 2*, Porto Velho, CUT(região norte), pgs 17-19.
- LIMA, A. A. B.**,1999c."Projeto Nacional de Metodologias em Qualificação Profissional: rumo a uma política nacional de qualificação da CUT?" In Núcleo Temático Educação do Trabalhador/Escola Sindical São Paulo. *Formação Profissional:experiências sindicais, alternativas e reflexões (Formação Sindical em Debate-2)*, São Paulo: ESSP, pgs 62-71.
- LIMA, A. A. B.**,1999d."Desafios da Formação Profissional" In *Revista da Escola Sindical Nordeste*, Recife, ESC-NE, .
- LIMA, A. A. B.**,1999e. "As oficinas pedagógicas do programa Integrar" In *Revista do Programa Integrar Especial: A experiência da Bahia*, São Paulo:CNM, (encarte).
- LIMA, A. A. B.**,1999f."Trabalho, Educação e Qualificação Profissional" In *Cadernos Curriculares do Programa Vento Norte nº 1*, Porto Velho: CUT(região norte), pgs 45-55.
- LIMA, A. A. B.**,1999g. "A CUT e os novos desafios da educação profissional" In Núcleo Temático Educação do Trabalhador/Escola Sindical São Paulo. *A CUT e os novos desafios da formação sindical e da educação(Formação Sindical em Debate-3)*, São Paulo, ESSP, pgs 42-50.
- LIMA, A. A. B.**,1999h. *Negociação Coletiva da Qualificação Profissional no Local de Trabalho e no Estado (projeto de tese aprovado na seleção-2000 do curso de Doutorado de Educação do PPGEdu - FACED/UFBA)*, (mimeog.), Salvador, 24 pgs.
- LIMA, A. A. B.**,1999i*Negociação da Qualificação Profissional no Local de trabalho: primeiras aproximações*, Salvador,(mimeog.), 36 pgs.
- LIMA, A. A. B.**,1999j."Qualificação, educação e negociação coletiva In *Integração/CUT.Negociação e Gestão na Negociação Coletiva*, São Paulo,CUT,pgs17-31.
- LIMA, A. A. B.**, 2000. "Qualificação Profissional e Sindicalismo Brasileiro na virada do Século XXI: momento de decisão?" In Núcleo Temático Educação do

Trabalhador/Escola Sindical São Paulo. *Portugal, Holanda e Brasil: sindicatos, formação profissional e formação sindical* (Formação sindical em debate nº 4), São Paulo: ES-SP (pgs. 95 a 130).

LIMA, A. A. B., 2000 a . “A CUT e o FAT: apontamentos para uma análise da situação recente” in SNF/CUT. *Forma e Conteúdo* nº 10, São Paulo, CUT, agosto-2000 (pgs. 37 a 53).

LIMA, A. A. B., 2000b. “Questões atuais da qualificação profissional no contexto industrial”, Salvador, (mimeog.), 2000 (32 pgs).

LIMA, A. A. B.,2001. “A Estratégia da Educação e a Educação da Estratégia” in A prática política e pedagógica da CUT no Nordeste: um diálogo com as experiências” , Recife:Escola Sindical da CUT no Nordeste (pgs 21-50).

LIMA, A. A. B.,2001 a . “O rio, a rede e o pescador: educação popular e construção do conhecimento na Amazônia” in LIMA, A . A . B. (org.) Educação popular na Amazônia, Porto Velho: Escola Sindical Chico Mendes/ Escola Sindical Amazônia/ Gráfica Imediata (pgs 237 a 288).

LIMA, A. A. B.,2001b. “Em busca do “nós”: anotações sobre identidades em tempos de incertezas” in Identidades Culturais, Recife:Escola Sindical da CUT no Nordeste. (pgs37-75).

LIMA, A . A . B. & ETR/Vento Norte,1999. “A questão regional amazônica no currículo: alguns elementos” in Cadernos Curriculares do Programa Vento Norte nº 1, Porto Velho: CUT(região norte),pgs. 61-64.

LIMA, A . A . B. & ETR/Vento Norte,1999 a . “A Pesquisa-diagnóstico e a Formação de Formadores como processo de construção curricular” in Cadernos Curriculares do Programa Vento Norte nº 2, Porto Velho: CUT(região norte), , pgs 55-59.

LIMA, A . A . B. & ETR/Vento Norte, 1999 b .“Desenvolvimento Metodológico no Programa Vento Norte: um processo em construção” In Cadernos Curriculares do Programa Vento Norte nº 3, Porto Velho, CUT(região norte),1999, pgs 62-64.

LIMA, A . A . B. & MORAES, E., 2001. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional com Elevação de Escolaridade em Nível Fundamental do Programa Vento Norte*. Salvador/Belém (mimeog.).

LIMA, E. N. de, 1999. “Amazônia: uma leitura de Euclides da Cunha” in COSTA,L.F. de C. , MOREIRA, R.J., BRUNO, R.(orgs). *Mundo Rural e Tempo Presente*. Rio de Janeiro: MAUAD/Pronex.

LOBO,E.,S.,1991. “Trabalhadores e trabalhadoras: o dia a dia das representações” in LOBO,E.S., *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*, São Paulo: Brasiliense.

_____,1993.“Modelo japonês e práticas brasileiras” in HIRATA,H.(Org) *.Sobre o "modelo" japonês*,São Paulo:Edusp.

LOBO, G. 1993. “Clasificación, movilidad y relaciones laborales” in Revista de Economía y Sociología del Trabajo, nº 21-22, Madrid, set-dez1993.

LOJKINE. J., 1990. *A Classe Operária em Mutações*, Belo Horizonte, Nosso Tempo.

_____,1995.*A revolução informacional*. São Paulo: Cortez.

LOPES, V., 1994. *Notas sobre o Pólo Petroquímico de Camaçari* (estudo para subsecção DIEESE do Sindiquímica-Ba) (mimeografado).

_____, **1997.** *Novas Notas sobre o Pólo Petroquímico de Camaçari* (estudo para subsecção DIEESE do Sindiquímica-Ba) Salvador (mimeog.).

LOPES, L. R., 1983. *História do Brasil Contemporâneo*, 2ª ed, Porto Alegre: Mercado Aberto.

LOUREIRO, V. R., 1992. "A História Social e Econômica da Amazônia" in VV.AA.. *Estudos e Problemas Amazônicos: história social e econômica e temas especiais*, 2ª ed. Belém: Cejup.

LOWY, M., 1985. *Método dialético e teoria política*, 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

M

MACEDO, R.S., 2000. *A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação* Salvador: EDUFBA.

MACHADO, N.J., 1996. *Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez.

MACHADO, L.R.S., 1989. *Politécnica, escola unitária e trabalho*, São Paulo: Cortez/Autores Associados.

_____, **1989a.** *Educação e Divisão Social do Trabalho*, 2ª ed, São Paulo: Cortez.

_____, **1992.** "Mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora" in VV.AA. *Trabalho e Educação* (coletânea C.B.E.) , Campinas: Papirus.

MAESTRO, J.I.C., 2004. El concepto de capital en la obra de Pierre Bourdieu: potencialidades y límites in ALONSO, L.E., CRIADO, J.L. y PESTAÑA, J.L.M (eds.), 2004. *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo*. Madrid: Fundamentos

MANACORDA, M.A ., 1990. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____, **1996.** *Marx e a Pedagogia Moderna*, 2ª ed., São Paulo: Cortez.

MANFREDI, S.M., 1986. *Educação Sindical Entre o Conformismo e a Crítica*, São Paulo: Loyola.

_____, **1996.** *Formação Sindical no Brasil: história de uma prática cultural*, São Paulo: Escrituras.

_____, **1999.** "Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas" in Revista Educação e Sociedade no 64, São Paulo: CEDES/Papirus.

_____, **1999 a .** "Desafios da CUT no campo da educação do trabalhador" in Núcleo Temático Educação do Trabalhador/Escola Sindical São Paulo. A CUT e os novos desafios da formação sindical e da educação (Formação Sindical em Debate-3), São Paulo, ESSP.

- MANFREDI, S.M. & BASTOS, S.**, 1997. *Experiências e Projetos de Formação Profissional entre trabalhadores brasileiros*, (versão preliminar), São Paulo (mimeogr).
- MARANHÃO, R.**, 1979. *Sindicatos e Democratização*, São Paulo: Brasiliense.
- MARTINELLI, M.** 2003. *Mapas da Geografia e Cartografia Temática*, São Paulo:Contexto.
- _____. 2003a. *Cartografia Temática: caderno de mapas*, São Paulo:Edusp.
- MARKERT. W. (org.)**, 1996 (Org) . *Trabalho, Qualificação e Politécnica*, Campinas: Papirus.
- _____. **(org)**. 1997. *Formação Profissional no Brasil*. Rio de Janeiro: Paratodos.
- MARONI, A.**,1982. *A Estratégia da Recusa: análise das greves de maio/78*,São Paulo: Brasiliense.
- MARTINS, F.M.**, 2000.*Ensino Técnico e globalização: cidadania ou submissão*. São Paulo: Autores Associados.
- MARTINS, S. M. B.**, 1996. *MERCOSUL: formação profissional e legislação*. Canoas: Ed. ULBRA.
- MARTINS,H.** de S.,1994."Os dilemas do movimento sindical em face à terceirização". in MARTINS,H. de S & Ramalho,J.R.(Orgs). *Terceirização:diversidade e negociação no mundo do trabalho*,São Paulo: Hucitec.
- MASCELLANI, M.N.,1999**. "O saber do trabalhador: conhecimento e resgate" in Contribuições para a construção de uma ação sindical ampliada, São Paulo, Integrar/SP-CNM-CUT.
- MATHIEU.H.**, (org). 1996. *A Nova Política Industrial : O Brasil no Novo Paradigma*, São Paulo: Marco Zero.
- MATTOSO. J.**, 1995. *A Desordem do Trabalho*, São Paulo: Scritta.
- MAUÉS, R. H.**, 1999. *Uma outra "invenção" da Amazônia: religiões, histórias, identidades*. Belém: Cejup.
- MAURICE, M**,1976 in VV.AA."Determinismo tecnológico na Sociologia do trabalho(1955-1980):uma alteração de paradigma?" *Sociologia do trabalho:organização do trabalho industrial* (antologia),Lisboa: A Regra do Jogo.
- MAY, T.**, 2004. *Pesquisa Social:questões , métodos e processos*. 3ª ed. Porto Alegre:Artmed.
- McLAREN, P.**,1999. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed.
- MEISTER, J. C.** 1999. *Educação Corporativa*. São Paulo: MAKRON Books.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA**, 1999.Tecnologia, emprego e educação: interface e propostas, Brasília: PACTI/MCT.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA/ MINISTÉRIO DA INDÚSTRIA, COMÉRCIO E TURISMO**, 1995. *Questões críticas da educação brasileira*, Brasília: MCT/MINCT.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, Brasília: MEC/SEF.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, Brasília: MEC/SEF.

_____, 1998. *Educação Profissional: legislação básica*, Brasília: MEC/SEMT.

_____, 1999-2000, *Diretrizes Curriculares: Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos* in www.mec.gov.br , acessado em 2 de junho de 2001.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 1996-2000 in www.mte.gov.br/publicacoes., acessado em 15 de janeiro de 2001.

MOREIRA, A.F. ,1996. Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas in Silva,T.T. e Gentili, P. (orgs). Escola S/A, Brasília: CNTE.

MOREIRA, A.F. E SILVA,T.T.,1998. Sociologia Crítica do Currículo: uma introdução in Moreira, A.F. e Silva,T.T.(orgs.) in Currículo, Sociedade e Cultura,, São Paulo: Cortez.

MOREIRA, M. A., E BUCHWEITZ, B.,1987. *Mapas Conceituais: instrumentos didáticos de avaliação e de análise de currículo*. São Paulo:Moraes.

MOREIRA, R.J., 1999. "Economia política da sustentabilidade: uma perspectiva neomarxista" in COSTA,L.F. de C. , MOREIRA, R.J., BRUNO, R.(orgs). *Mundo Rural e Tempo Presente*. Rio de Janeiro: MAUAD/Pronex.

MOSCOVICI, S. (2003) *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.

MOTOYAMA, S., (org.), 1994. *Tecnologia e Industrialização no Brasil: Uma Perspectiva histórica*, São Paulo: Unesp.

N

NETTO, J.P.,1981.*Capitalismo e reificação*.São Paulo: Ciências Humanas.

NASCIMENTO, 1998. Sindicato-cidadão, Florianópolis, (mimeog).

NEVES, M.A.,1992."Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional" in VV.AA., *Trabalho e Educação(coletânea C.B.E.)* ,Campinas:Papirus.

NOGUEIRA, M.A., 1990.*Educação,saber e produção em Marx e Engels*, São Paulo: Cortez/Autores Associados.

NOGUEIRA, M. A. e A. M. CATANI, 1998 a.*Escritos de Educação*:Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes.

NORONHA, E., 1994. "Greves e estratégias sindicais no Brasil" in OLIVEIRA. C. A . B., *et alli. O Mundo do Trabalho : crise e mudança no final do século?*. São Paulo: Scritta.

NOVAK, J., 1990. *Concept Mapping: a useful tool for science education*. Journal of Research in Science Teaching. Volume 27, issue 10. College Park, MD / Hoboken, NJ: National Association of Research in Science Teaching/ John Wiley & Sons (ISSN: 0022-4308)

O

OFFE, C., 1994. *Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*, 2ª ed., São Paulo: Brasiliense.

OIT/MTE/FAT, 1999. *Certificação de competências profissionais: discussões*, Brasília: OIT/MTE/FAT.

OLIVEIRA. C. A . B., 1994. "Contrato coletivo e relações de trabalho no Brasil" *in* OLIVEIRA. C. A . B., et alli. *O Mundo do Trabalho : crise e mudança no final do século?*. São Paulo: Scritta.

OLIVEIRA. C. A . B., et alli. 1994. *O Mundo do Trabalho : crise e mudança no final do século?*. São Paulo: Scritta.

OLIVEIRA. C.A .B de., et alli. 1998. *Economia & Trabalho : textos básicos*. São Paulo: UNICAMP/IE.

OLIVEIRA.D.A.(org.), 1997. *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*, Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA JUNIOR, E. L. , 1959. *Ensino técnico e desenvolvimento*. Coleção "Textos brasileiros de pedagogia". Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional.

OLIVEIRA, L.R., 2000. "Municípios Amazônicos, nem isolados, nem integrados". Porto Velho (mimeog.).

ONTORIA, A. de LUQUE, A. e GÓMEZ, J.P.R., 2004. *Aprender com mapas menais: uma estratégia para pensar e estudar*. São Paulo: Madras.

ONTORIA, A. etti alli, 2003. *Mapas conceituais: uma técnica para aprender*. Porto: ASA

PILE, S. (1996) *The Body and the City: Psychoanalysis, Subjectivity and Space*, London,: Routledge.

P

PAIVA, VANILDA, 1991. "Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional" *in* *Cadernos SENE*B, São Paulo: Cortez.

PAIVA, V., 1987. *Educação Popular e Educação de Adultos*, 5ª ed. São Paulo: Loyola.

_____, 1991. "Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional" *in* *Cadernos SENE*B, São Paulo: Cortez.

PARO. V.H., 1979. *Escola e Formação profissional : Um Estudo Sobre o Sistema Regular de Ensino e a Formação de Recursos Humanos no Brasil*, São Paulo, Cutrix.

- PARTIDO DOS TRABALHADORES.**, 1998. *Resoluções de Encontros e Congressos (1979-1998)*, São Paulo, Fundação Perseu Abramo.
- PETROVIC, G.**,1983."Alienação"(verbetes) in *Dicionário do pensamento marxista* ,Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- PICANÇO, I.S.**,1992."Revolução tecnológica,qualificação e educação" in *VV.AA.Trabalho e Educação(coletânea C.B.E.)* ,Campinas: Papyrus.
- PIMENTEL, A.**, 2001. *O Método da Análise Documental:seu uso numa pesquisa historiográfica* in *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro/ 2001, Fundação Carlos Chagas: Rio de Janeiro.
- PINTO. A.V.**, 1982. *Sete Lições Sobre Educação de Adultos*, São Paulo: Cortez.
- PINTO, L.**, 2000. *Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social*. Rio de Janeiro:FGV.
- POCHMANN, M**,1994."Algumas considerações sobre a reestruturação produtiva no Brasil" in DIEESE.*Seminários & eventos N^o 1*(Os trabalhadores e o programa brasileiro de qualidade e produtividade),São Paulo: DIEESE.
- POLIBRASIL**, 1994,*Sistema multi-skill*(apostila de curso),Camaçari.
- PONCE. A.**, 1991. *Educação e Luta de Classes*, 11^a ed, São Paulo: Cortez.
- PRANGE, C.** ,2001. "Aprendizagem organizacional – desesperadamente em busca de teorias?". in EASTERBY-SMITH,M., BURGOYNE,J., ARAÚJO,L. *Aprendizagem Organizacional e Organização da Aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*.São Paulo: Atlas
- PRONOR**, 1994.5S(Folheto de implantação do sistema),Camaçari.
- PRZEWORSKI. A .**, 1991. *Capitalismo e Social-Democracia*, São Paulo: Companhia das Letras.
- PUCCI. B.** , (Org). 1995. *Teoria Crítica e educação: A Questão da Formação Cultural na Escola de Frankfurt*, Petrópolis: Vozes.

R

- RAMALHO, J.R.**, 1995."Trabalho, reestruturação produtiva e movimento sindical in SESI. *Reestruturação produtiva*, Caderno Técnico n^o 22, Brasília: SESI-DN.
- RATTNER. H.**, 1988. *Política industrial Projeto Social* , São Paulo: Brasiliense.
- REBECCHI, E.**,1990.*O sujeito frente à inovação tecnológica*.Petrópolis:IBASE/Vozes.
- RIBEIRO, R.J.**1999, "Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme" in *Tempo Social* 11(1) maio 1999, São Paulo:USP.
- RIZEK, C.S.**,1991."Trabalho e e inovação tecnológica:os trabalhadores petroquímicos paulistas nos anos 80".in LEITE, M de P. & SILVA,R.A. (Orgs).*Modernização tecnológica,relações de trabalho e práticas de resistência*,São Paulo,Iglu.
- ROCHA, E.A.S**, 1990."O desgaste operário numa empresa petroquímica" in *Força de trabalho e emprego* (Rev. do SINE-BA), N^o 3(1990), Salvador.

RODRIGUES, J. 1998. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. São Paulo: Cortez.

RODRIGUES, I.J., 1990. *Comissão de Fábrica e Trabalhadores na Indústria*. São Paulo: Cortez.

_____, 1991. . *As comissões de empresa e o movimento sindical in: BOITO JR, A.* (Org.), 1991. *O Sindicalismo Brasileiro nos Anos 80*, São Paulo: Paz e Terra.

_____, 1997. *Sindicalismo e Política*, São Paulo: Scritta.

RODRÍGUEZ, C.P., 1993. "El lugar de la clasificación profesional en las relaciones de trabajo asalariado" in *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*, nº 21-22, Madrid, set-dez.

ROJAS, E., 1999. *El saber obrero y la innovación en la empresa*. Montivideo: Cinterfor/OIT

RUAS, R., 1995. "Novos princípios gerencias e e a organização e a gestão do trabalho" in *SESI. Reestruturação produtiva*, Caderno Técnico nº 22, Brasília: SESI-DN.

RUGIU, A. S., 1998. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas-SP: Autores Associados.

RUMMERT, S. M., 2000. *Educacao e indentidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã, Niterói: Intertexto.

S

SÁ, C.P. (2002) *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

SADER, E., 1988. *Quando Novos Personagens Entram em Cena: Experiências e Lutas dos Trabalhadores da Grande São Paulo – 1970-1980*, São Paulo: Paz e Terra.

SALAMA, P. , 1995. "Para uma nova compreensão da crise" in *Gentili, P. & Sader, E.* (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SALERNO, M.S., 1993. "Modelo japonês, trabalho brasileiro" in *HIRATA, H.* (org.) *Sobre o "modelo" japonês*, São Paulo: Edusp.

_____, 1994 "Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível" in *Ferreti, C.J. et alli* (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*, Petrópolis: Vozes.

_____, 2001. "Trabalho e Sociedade" *Relação de Serviço: produção e avaliação*. São Paulo: SENAC.

SALM, C., 1980. *Escola e Trabalho*, São Paulo: Brasiliense.

SANCHEZ VÁZQUEZ, A. , 1977. *Filosofia da Práxis*, 2ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____, 1981. *Ética*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SANDOVAL, S., 1994. *Os Trabalhadores Param : Greves e Mudança Social no Brasil 1945-1990*, São Paulo: Ática.

SANTOS, A.L.; OLIVEIRA, C.A B. de; MATTOSO. J., (Orgs). 1996. *Crise e Trabalho no Brasil : Modernidade ou Volta ao Passado?*. São Paulo: Scritta.

SANTOS, L.G. dos, 1999. "Biodiversidade, Sociodiversidade e Exclusão" in Projeto História (revista do PEPG em História e do Departamento de História da PUC-SP), no. 18 (maio,1999). São Paulo:EDUC.

SANTOS, M., 1978. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec.

_____, 1985. *Espaço e Método*. São Paulo: Nobel.

_____, 1994. *Técnica Espaço Tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: Hucitec.

_____. 1996. *Natureza do Espaço: técnica e tempo. razão e emoção*. São Paulo, :Hucitec.

_____, 1997. *Pensando o espaço do homem*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec.

_____, 1999. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.

SANTOS, M. e SILVEIRA, M. L., 2001. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record.

SANTOS. O . J., 1992. *Pedagogia dos Conflitos Sociais*, Campinas, Papirus.

SAVIANI, D., 1984. *Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses Sobre Educação Política*, 22ª ed., São Paulo: Cortez.

_____, 1991. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, São Paulo, Cortez.

_____, 1997. *A Nova Lei da Educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.

SCHAEFER.S., & JANTSCH. A . P., 1995. *O Conhecimento Popular*, Petrópolis, Vozes.

SCHAFF, A., 1993. *A Sociedade informática*, 4ª ed., São Paulo: Unesp/Brasiliense.

SCHULTZ, T., 1962. *O valor econômico da educação*, Rio de Janeiro: Zahar.

_____, 1973. *O capital humano*, Rio de Janeiro: Zahar.

SCOCCO, A., 2003. *Riconoscere le mappe: schema dell'intervento*. Seminario sull'apprendimento significativo tenuto dal Prof. J. Novak.. Ancona-Itália (18/11/2003) disponível em <http://www.mappementali.com> , acessado em 08/10/2005.

SEFOR/MTB(MTE), 1995, 1996, 1997, 1998. in www.mte.gov.br/publicacoes , acessado em 20 de março de 2001

SEI - SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA, 1999 in www.sei.gov.br , acessado em 28 de março de 2001.

SEI/SEC-BA - SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, 2001. *Educação em números 2001*. Salvador: SEI/SEC.

SELIGMAN SILVA, E., 1994. *Desgaste mental do trabalho dominado*, Rio de Janeiro: UFRJ/Cortez.

SENAI/DN., 1979. *Formação profissional & Desenvolvimento econômico e social*. Rio de Janeiro: FGV.

SILVA FILHO, H.P.F., 1994. "O empresariado e a educação" in Ferreti, C.J. et alli(orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*, Petrópolis: Vozes.

SILVA JUNIOR, J. R., 2001. *Formação e Trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade*. São Paulo: Xamã.

SILVA, E.B. da (org.), 1998. *A Educação Básica Pós-LDB*. São Paulo: Pioneira.

SILVA. L.A. M., (org). 1997. *Qualificação e Informalidade* : Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação, Rio de Janeiro, : IEC.

SILVA. T.T., & GENTILI. P., (Orgs) 1996. *Escola S.A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*, Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

SILVA. T.T., 1992. *O Que Produz e o Que Reproduz em Educação*, Porto Alegre: Artes Médicas.

_____, 1996. *Identidades Terminais: As Transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*, Petrópolis: Vozes.

_____, 1999. *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA. T.T., (org). 1995. *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*, 2ª ed, Petrópolis: Vozes.

SILVA. U.E.M. da., 1999. *O SENAI, Série SENAI Formação de Formadores*, São Paulo : SENAI/DN.

SILVEIRA, P., 1989 "Da alienação ao fetichismo - formas de objetivação e subjetivação" In DORAY, B. & SILVEIRA, P. (orgs). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*, São Paulo: Vértice.

SINGER. P., 1998. *Globalização e Desemprego- Diagnóstico e Alternativas*, São Paulo: Contexto.

SOARES. J.A., & BAVA.S.C. (Orgs). 1998. *Os desafios da gestão municipal democrática.*, São Paulo, Cortez.

SOBREIRA, H.C., 1997. "A categoria trabalho: possibilidades e limites no debate nacional". in Market, W.(org.). *Formação profissional no Brasil*, Rio de Janeiro: Paratodos.

SOUSA, N.H.B., 1988. "Os efeitos sociais das novas tecnologias nas fábricas" in VV.AA. *Automação e movimento sindical no Brasil*, São Paulo: Hucitec.

SOUZA, D. B. de, 1999. *Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro: Quartet.

SOWA, J.F., 2005. *Semantic Networks*. disponível em <http://www.jfsowa.com/pubs/semnet.htm>, acessado em 12 de julho de 2005.

STEVENS. G., 2003. *O círculo privilegiado: fundamentos sociais da distinção arquitetônica*. Brasília:UNB.

SUAREZ.M.A.,1986.*Petroquímica e Tecnoburocracia:capitulos do desenvolvimento capitalista no Brasil*,São Paulo: Hucitec.

SUCHODOLSKI. B., 1984. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, 3ª ed, Lisboa: Livros Horizonte.

T

TAVARES, L.H.D., 1987. *História da Bahia*, 8ª ed, São Paulo: Ática.

TEIXEIRA, F.L.C.,1993."Notas sobre o impacto das mudanças gerenciais e tecnológicas na força de trabalho na indústria química baiana" in *Força de trabalho e emprego* (Rev. do SINE-BA), No. 2/3(1991),Salvador.1990.

THERBORN, G., 1995. "A crise e o futuro do capitalismo" in Gentili,P. & Sader,E. (Orgs.).*Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____,1999. "As teorias de Estado e seus desafios no fim de século" in Sader, E. e Gentili, P. (orgs.) *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?*, Petrópolis/Bueno Aires: Vozes/CLACSO.

THOMPSON, E.,1987.*A formação da classe operária inglesa*, 1º vol., Rio de Janeiro: Paz e Terra

TITONI, J.,1994. *Subjetividade e Trabalho:a experiência no trabalho e sua expressão na vida do trabalhador fora da fábrica*, Porto Alegre: Ortiz.

TOMMASI, L., WARDE, M.J., HADDAD. S., (Orgs) .1998. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, 2ª ed, São Paulo: Cortez.

TORRES.C.A ., 1993. *Sociologia Política da Educação*, São Paulo: Cortez.

_____, 1998. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis:Vozes.

TRAGTENBERG, M., 1982. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*, (vol. 1) São Paulo: Cortez.

TOPOLOGY ATLAS, 2005. *What is topology?*, disponível no endereço <http://at.yorku.ca/topology/> , acessado em 08 de julho de 2005.

TOURAINÉ, A . , 1999. *Podemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes.

TREIN, E. & PICANÇO,I., 1995. "O GT Trabalho e Educação" in *Anped:Histórico Dos Grupos De Trabalho*, São Paulo: ANPED.

TUMOLO, P.S.,1999. "A CUT e a Formação Profissional: esboço de análise crítica", in *Trabalho & Crítica*(anúário do GT Trabalho e Educação da ANPEd, No 1, s.l., EdUFF/NETE/NEDDATE.

U

URIARTE, O . E . e RÍMOLO,1999. Formação profissional en la negociación colectiva, Montevideo,CINTERFOR.

V

VALE, A . M., 1996. *Educação Popular na Escola Pública*, 2ª ed., São Paulo: Cortez.

VARGAS, M. (org.) 1994. *História da Técnica e da Tecnologia no Brasil*: São Paulo, Unesp.

VASCO, N. 1984. *Concepção Anarquista do Sindicalismo*, Porto: Afrontamento.

VELLOSO, J.P.R. & ALBUQUERQUE, R.C.,(coord). 1999, *Um Modelo para a Educação no Século XXI*, Rio de Janeiro, José Olympio.

VERAS, R.,1994.*A CUT somos nós ...: a experiência-CUT e a questão da participação no imaginário dos militantes que atuam na Paraíba.* (resumo da dissertação de mestrado em Ciências Sociais-UFPB), João Pessoa (mimeografado).

_____, 1996. Desafios da Formação da CUT frente à Reestruturação Produtiva in Cadernos do Núcleo Temático Educação do Trabalhador 1 , São Paulo: Escola Sindical São Paulo.

_____, **2000**. O fio da meada por um fio: a questão metodológica e a formação sindical cutista(origens e perspectivas, São Paulo (mimeog), 18 pgs.

VERHINE, R.E. "Realização ocupacional e educação formal, não-formal e informal: resultados de uma linha de pesquisa sobre trabalho em Salvador, Bahia" in VV.AA. *Educação e trabalho*, Salvador: Fator/CRH-UFBA.

VIANA, S.V.,1994.*O Nutricionista no pólo petroquímico de Camaçari:uma perspectiva relacional da prática.*(Dissertação de mestrado em saúde comunitária),Salvador: UFBA.

VIRILIO, P., 1996. *Velocidade e política*. São Paulo: Estação Liberdade.

VOGEL, A., 2001. *Trabalhando com a diversidade no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais*. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: FLACSO do Brasil.

W

WACQUANT, L.(org.),2005. *O mistério do Ministério: Pierre Bourdieu e a política democrática*.Rio de Janeiro: Revan.

WALLNER, F.,1995.“Sete princípios da interdisciplinaridade no realismo construtivista” in JANTSCH, A . P., e BIANCHETTI,L. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*, 3ª ed, Petropólis:Vozes.

WARDE, M.J., 1997.*Educação e Estrutura Social: A Profissionalização em Questão*, São Paulo: Cortez & Moraes.

WEINSTEIN, B., 2000. *(Re)Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920 – 1964)*. São Paulo: Cortez.

WIKIPÉDIA, 2005. *verbete Teoria dos Grafos*, disponível no endereço http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal, acessado em 08 de julho de 2005

WILLIS,P, 1991. *Aprendendo a ser trabalhador escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: ArtMed.

WOOD, S. J., 1993. "Toyotismo e/ou japonização" in HIRATA, H. (org). *Sobre o "modelo" japonês*, São Paulo: Edusp.

WOOMACK, J. JONES, D. & ROOS, D., 1992. *A máquina que mudou o mundo*, Rio de Janeiro: Campus.

Y

YANNOULAS, S. C., 2001, *Atuais tendências na educação profissional*. Brasília: Paralelo 15.

X

XAVIER de BRITO, A . "Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês" in *Revista Brasileira de Educação* No 19 (Jan/Fev/Mar/Abr-2002), Rio de Janeiro/Campinas, SP: ANPEd: Autores Associados

Z

ZANETTI. L., 1995. *O Novo no Sindicalismo Brasileiro: Características, Impasses e Desafios*, Rio de Janeiro: FASE .

ZARIFIAN, P., 1993. "Os atrativos do modelo japonês e sua relatividade (introdução) in HIRATA, H. (org). *Sobre o "modelo" japonês*, São Paulo: Edusp.

ZUIN, A.A.S. (org)., 1997. *A Educação Danificada – Contribuições à Teoria Crítica da Educação*, Petrópolis: Vozes.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Lista dos Conjuntos de Documentos

CONJUNTO DOCUMENTAL 01

CNI/SENAI

1992-2002 e 2003-2005

Documentos Consultados - Tipologia Documental e Elementos Síntese

Entidade	Tipo Livro, Livreto, revista, relatório, etc.	Ano	Referência/ Título
SENAI/DN	Livreto institucional	1992	SENAI-DN/DPEA,1992. Cenários da Indústria Brasileira: formação profissional para os anos 2000. Rio de Janeiro.22p.
SENAI/DN	Livreto institucional	03/1993	Rodrigues, A .F.,1993. Novos rumos da educação e trabalho.Rio de Janeiro: SENAI.13 p.
CNI	Livreto institucional	07/1993	Reunião dos Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas,6,1993. Educação Básica e Formação Profissional:uma visão dos empresários, Rio de Janeiro:CNI. 28 p.
FIESP	Livreto institucional	07/1993	Moreira Ferreira, Carlos Eduardo,1993 Formation Professionnelle et Education de Base: la Responsabilité des Employeurs, São Paulo: FIESP. 23 p.
SENAI/DN	Documento para discussão interna	10/ 1993	SENAI/DN, 1993. SENAI:Desafios e oportunidades (subsídios para discussão de uma nova Política de Formação Profissional para a Indústria no Brasil).Rio de janeiro:SENAI/DN.26 p.
SENAI/DN	Documento para discussão interna (xerocopiado)	10/1995	SENAI/DN/Macroplan, 1995. Macrocenários do Brasil focalizados no ambiente de atuação do SENAI (alternativas futuras da sócio-economia, da organização do espaço nacional e do emprego e formação profissional no Brasil1995-2010).4ª versão texto preliminar e parcial. Rio de Janeiro: SENAI/DN. 62 p.

CNI	Livreto institucional externo	1996	CNI,1996. Competitividade: proposta dos empresários para a melhoria da qualidade da educação. Rio de Janeiro:CNI. 27 p.
SENAI/DN	Livreto institucional	1996	SENAI/DN, 1996. Plano Estratégico Sistema SENAI 1996-2010. Rio de Janeiro:SENAI/DN.32 p.
SENAI/DN	Regimento	1997	SENAI/DN.,1997. Regimento.Rio de Janeiro:SENAI/DN. 27 p.
SENAI/DN	Livreto institucional interno	1997	SENAI/DN, 1997. A LDB e a Educação Profissional (Série Legislação da Educação profissional). Rio de Janeiro:SENAI/DN.183 p.
SENAI/DN	Folder	1997(?)	SENAI Grandes Números
SENAI/CIET	Livreto institucional interno	1998	SENAI/DN/CIET, 1998. Trabalho e Educação Profissional : análise da produção do SENAI/CIET de 1995 a 1997 (sumário executivo).Rio de Janeiro:SENAI/DN. 35p.
SENAI/CIET	Livreto institucional interno	1998	SENAI/DN/CIET, 1998. Formas Alternativas de Organização de Conteúdos e Processos de Ensino na Formação Profissional:pesquisa .Rio de Janeiro:SENAI/DN. 115p.
SENAI/DN	Livro	1999	Desprebiteris, Léa, 1999. Concepções Atuais de Educação Profissional.. Brasília: SENAI/DN 121p. (Série SENAI Formação de Formadores)
SENAI/DN	Livro	1999	SILVA, U. E. M. da, 1999. O SENAI Brasília: SENAI/DN. 100p. (Série SENAI Formação de Formadores)
SENAI/DN	Relatório	2000	SENAI/DN,2000.Relatório anual do Sistema Senai 1999.Brasília.59p.
SENAI/DN	Boletim	03-04/2000	SENAI/DN,2000. SENAI Brasil (Informativo do Departamento Nacional do SENAI,Sistema CNI). Ano 9, no 46,mar-abr 2000. Brasília. SENAI/DN. 12p.
SENAI/DN	Livreto institucional externo	2000	SENAI/DN,2000. Focalizações Regionais: Plano estratégico do SENAI, revisão 2000-2010. Brasília: SENAI/DN. 37p.
SENAI/DN	Relatório	2001	SENAI/DN,2001.Relatório anual do Sistema Senai 2000.Brasília.75p.
SENAI/DN	Livreto institucional externo	2001	SENAI/DN, 2001. SENAI: educação, conhecimento, desenvolvimento. Brasília: SENAI/DN.32 p.
FIEB	Livreto institucional externo	03/2001	FIEB,2001. Reestruturação do Sistema FIEB: Salvador:FIEB. 39p.
SENAI/DN	Livro	2002	SENAI/DN., 2002. História e percursos: O Departamento Nacional

			do SENAI 1942-2002 Brasília: SENAI/DN. 108p.
SENAI-SP	Livreto institucional interno	11/1992	SENAI-SP,1992. O modelo Petra de formação profissional, São Paulo:SENAI-SP.15 p.
SENAI/CIET	Livreto institucional interno	1995	URANI, André, MEYER, Joana Bentes, RAMALHO, Joana., 1995.Evolução do Emprego Industrial: 1989 e 1993 .Rio de Janeiro:SENAI-DN/CIET. 167p.
SENAI/CIET	Livreto institucional interno	1995	RAPKIEWISCZ, C.E. E LIFCHITZ, J.A . , 1995. Mapa do Trabalho e da Difusão De Tecnologia na Indústria Brasileira.Rio de Janeiro: SENAI/DN/CIET.. 297p.
SENAI/DN	Livreto institucional interno	11/1995	SENAI/DN,1995a . Indicadores de Desempenho para a Educação Profissional. Rio de Janeiro: SENAI/DN 35p.
SENAI/CIET	Livreto institucional interno	1997	SENAI/DN/CIET,1997a. Levantamento das atividades de reconversão profissional no SENAI:síntese e recomendações.Rio de Janeiro:SENAI/DN.33p.
SENAI/CIET	Livreto institucional interno	1997	SENAI/DN/CIET, 1997a. Desemprego industrial e trajetórias intersetoriais:síntese.Rio de Janeiro: SENAI/DN. 21p.
SENAI/DN	Livreto institucional interno	1999	Martín Checa, Elena, 1999. Projeto de Certificação Profissional baseada em Competência. Rio de Janeiro:SENAI/DN.54 p.
SENAI/DN	Folder múltiplo	1999	SENAI/DN,1999. SENAI Formação de Formadores: Educação a Distância. Brasília: SENAI/DN (folder + 08 folhas soltas)
SENAI/DN	Plano de Ação	2002	Plano de Ação 2003 Sistema SENAI preliminar Plano de Ação 2003 Sistema SENAI
SENAI/DN	Proposta Orçamentária	2002	Proposta Orçamentária 2003 encaminhada ao MTE
SENAI/DN	Relatório Anual	2003	Relatório Anual (preliminar) do Sistema SENAI 2002 Relatório Anual do Sistema SENAI 2002
SENAI/DN	Plano de Ação	2003	Plano de Ação 2004 Sistema SENAI. Retificado
SENAI/DN	Plano de Ação)	2003	Plano de Ação 2004 Sistema SENAI (preliminar) Plano de Ação 2003 Sistema SENAI
SENAI/DN	Documento	11/2003	Alinhamento do SENAI às Políticas Públicas do MTE:proposta de ações
SENAI/DN	Proposta Orçamentária	11/2003	Proposta Orçamentária 2004 encaminhada ao MTE
SENAI/DN	Relatório Anual	2004	Relatório Anual (preliminar) do Sistema SENAI 2003

			Relatório Anual do Sistema SENAI 2003
SENAI/DN	Plano de Ação	08/2004	Plano de Ação 2004 Sistema SENAI. Retificado
SENAI/DN	Plano de Ação	11/2004	Plano de Ação 2005 Sistema SENAI Plano de Ação 2005 Departamento Nacional do SENAI
SENAI/DN	Proposta Orçamentária	2004	Proposta Orçamentária 2005 encaminhada ao MTE
SENAI/DN	Relatório Anual	2005	Relatório Anual (preliminar) do Sistema SENAI 2004. Relatório Anual do Sistema SENAI 2004.
SENAI/DN	Plano de Ação	2005	Plano de Ação 2005 Sistema SENAI. Retificado
SENAI/DN	Plano de Ação	2005	Plano de Ação 2005 Sistema SENAI
SENAI/DN, SESI/DN	Livreto institucional externo	11/2002	SENAI/DN; SESI/DN, 2002. Ensino médio e Educação Profissional, ação integrada SESI-SENAI:um projeto de cidadania do trabalhador. Brasília: SENAI/DN; SESI/DN. 18 p.
SENAI-DN , SESI-DN	Folder múltiplo	200?	Ações Integradas para melhorar a qualidade de vida do trabalhador e a competitividade das empresas
SENAI-DN , SESI-DN	Livreto institucional externo	2004	SESI-DN, SENAI-DN, 2004. Educação Básica e Educação Profissional: ação articulada SESI SENAI . Brasília: SESI-DN/ SENAI-DN..
SENAI-SP, SESI-SP	Relatório de Gestão	2004	SENAI-SP/ SESI-SP., 2004. Compromissos e Resultados: Balanço da Gestão 1998-2004. São Paulo: SENAI-SP/ SESI-SP. 152p.
SENAI/DN	Livreto institucional externo	2005(?)	SENAI/DN, 2005(?). O que é a Olimpíada do Conhecimento. Brasília: SENAI/DN.20 p.
SENAI/DN	Ata de Reunião		Ata da Reunião do Conselho Nacional do SENAI
SENAI/DN	Dossiê	08/2004	168ª Reunião do Conselho Nacional do SENAI
SENAI-DN	Coleção Livreto institucional externo		Certificação
SENAI-DN	Coleção Livreto institucional externo A4		Prospecção

CONJUNTO DOCUMENTAL 02
CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES -CUT
1992-2002 e 2003-2005

Documentos Consultados - Tipologia Documental e Elementos Síntese

Entidade	Tipo Livro, Livreto, revista, relatório, etc.	Ano	Referência/ Título
CUT	Livreto	1996	Sistema Democrático de Relações de Trabalho
CUT	manual	1998	Manual dos Conselheiros das Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho e Emprego
CUT	Projeto	(2004) ?	Projeto Todas as Letras
CUT	Encarte	(2002)?	Quem luta também educa
CUT	Texto	2002-2003	Programa nacional de formação de dirigentes.
CUT	Texto em revista	1993	."Toyotismo e microeletrônica :uma revolução que desafia os sindicatos" in DE FATO N ^o 2 (Rev. da CUT),
CUT	livreto	1994	Propostas para debate: modelo de desenvolvimento, política industrial e reestruturação produtiva:as propostas da CUT
CUT	Resoluções	1994	."Organização no local de trabalho, uma estratégia" in CUT.Resoluções do V CONCUR,
CUT	congressos e plenárias	1995	."Reestruturação produtiva" in CUT.Teses para a 6 ^a Plenária nacional,
CUT	congressos e plenárias	1995	"Qualificação profissional" in CUT.Teses para a 6 ^a Plenária nacional
COOPE-UFRJ / CUT / DIEESE / FORÇA SINDICAL / PNBE / SERE / FUNDAÇÃO FRIEDRICH EBERT / UFF	Texto em Relatório	1996	Encontro de Educação Básica e Profissional.
Comisión Económica Para América Latina y el Caribe*	Texto em Livreto	1998	Experiencias y propuestas del sindicalismo brasileño frente a la formación profesional.
Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT (CNM/CUT)	Relatório	1998	Pesquisa participativa sobre formação profissional e desenvolvimento local em João Monlevade – MG

CUT	Livro	1999	Capacitação de conselheiros das comissões de trabalho e emprego
CUT	Livro	1999	Trabalho, educação e cidadania.
CUT	Texto	1999	
CUT/SNF	Livreto	1999	Política Nacional de Formação: história, princípios, concepção e organização nacional
CUT	Resoluções	1999	Resoluções da 9ª Plenária Nacional da CUT (plenária Santos Dias),
Desep / CUT	Revista	2000	Emprego e Renda
Escola Chico Mendes	Projeto	2000	Projeto Político Pedagógico do Programa Vento Norte
CUT	Livreto	2000	Transformações do Mundo do Trabalho
Deborah Matte	Livro	2000	A formação da CUT de norte a sul do Brasil
CUT	Revista	2000	Forma e conteúdo
CUT	congressos e plenárias	2000	Subsídios para o debate-7º Congresso nacional da CUT
CNM	Revista	2001	Programa Integrar 1996 – 2001
CUT	Livro	2001	Resoluções
CNM/CUT	Folder	2001	Programa Integrar
CUT	Texto	2001	Projeto nacional de qualificação profissional.
CNM/CUT	Livreto	2002	O programa INTEGRAR da CNM/CUT e a Formação Profissional Negociada no Setor Metal-Mecânico Brasileiro
CUT	Livreto	2002	Organização da produção e do trabalho
CUT	Livro	2003	Educação integral dos trabalhadores
CUT	Livro	2003	A intervenção da CUT nas políticas pública de geração de trabalho, emprego, renda e educação dos trabalhadores.
Projeto Semear	Revista	2004	Desenvolvimento, execução e validação de metodologias de educação de jovens e adultos rurais.
CUT	Livro	2004	Debate Reflexões
CUT	Livro	2005	Educação Integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional.
Escola Sindical São Paulo	Revista	2005	Quem luta também educa – Educação, sindicalismo, Desenvolvimento e qualificação socioprofissional.
Escola de Turismo e hotelaria Canto da Ilha	Livro	2005	Educação Integral dos Trabalhadores – referencial teórico-metodológico de ensino-aprendizagem com jovens e adultos.
CUT	Livreto	2005	Negociação coletiva e formação profissional.

**CONJUNTO DOCUMENTAL 03
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC
1992-2002 e 2003-2005**

Documentos Consultados - Tipologia Documental e Elementos Síntese

MEC	Livro	1993	Plano decenal de educação para todos.
MEC	Livreto	1994	Educação Média e Tecnologia
MEC	Projeto	1996	Projeto de reforma da educação profissional.
MEC	Caderno	1996	A universidade frente ao desemprego.
MEC	Livreto	1997	<i>V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos</i>
MEC	Livro	1998	<i>Educação Profissional: legislação básica</i>
MEC	Projeto	1998	Projeto técnico-pedagógico PROEP
MEC	Livreto	1998	As novas diretrizes para o ensino médio.
MEC	Livro	2000	Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico.
MEC	Eletrônico	199, 2000	<i>Diretrizes Curriculares: Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos</i> <i>in www.mec.gov.br , acessado em 2 de junho de 2001.</i>
MEC	Livro	2000	Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.
MEC	Livro	2000	Plano nacional de educação (PNE).
MEC	Livro	2001	Plano nacional de educação. PNE
MEC	Livro	2001	Educação Profissional: Legislação básica.
MEC	Livreto	2003	Acordo nacional.
MEC	Revista	2004	Educação profissional.
MEC	Livreto	2005	Educação básica.
MEC	Revista	2005	Informativo MEC
MEC	Livro	2005	Educação profissional e tecnológica.

CONJUNTO DOCUMENTAL 04
MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO - MTE
1979-1989 e 1990-2005

Documentos Consultados - Tipologia Documental e Elementos Síntese

MTE	Revista		Incentivos fiscais para a formação profissional nas empresas.
MTE	Livreto	1979	PIPMO – Programa intensivo de preparação de mão-de-obra.
MTE	Livro	1979	Senar Documento Básico.
MTE	Livreto	1979	Diretrizes Nacionais de Informação e Orientação Profissional.
MTE	Livro	1979	Pesquisa de demanda de mão-de-obra e necessidades da formação profissional.
MTE	Livreto	1979	Sistema nacional de formação de mão-de-obra.
MTE	Livreto	1979	Problemática do instituto da aprendizagem no país.
MTE	Livreto	1979	Normas de acompanhamento e avaliação da formação profissional do SNFMO.
MTE	Livro	1979	Manual de procedimentos técnicos do PIPMO.
MTE	Livreto	1981	Terminologia da Formação Profissional.
MTE	Livreto	1982	Política nacional de formação de mão-de-obra.
MTE	Livro	1982	Cadastro das entidades de formação profissional do SNFMO.
MTE	Livreto	1982	Fator decisivo para a adoção de técnicas agrícolas.
MTE	Livreto	1984	Terminologia da formação Profissional.
MTE	Livreto	1984	Os riscos de deterioração da capacidade produtiva da nossa força de trabalho.
MTE	Livro	1985	Recursos e desempenhos dos programas de formação de mão-de-obra.
MTE	Livreto	1987	Política nacional de formação profissional.
MTE	Livreto	1987	SENAI – SENAC Sua origem e participação na vida brasileira.
MTE	Livreto	1989	Linhas prioritárias de atuação em 89.
MTE	Caderno	1989	Plano de trabalho – SMO e BIRD.
MTE	Eletrônico	1996, 2000	Diversos in www.mte.gov.br/publicacoes ., acessado em 15 de janeiro de 2001.
MTE	Eletrônico	2001, 2005	Diversos in www.mte.gov.br/publicacoes ., acessado em 105 de

			novembro de 2005.
MTE	Livreto	1994	Programa de reciclagem profissional.
MTE	Texto	2000	Planos estaduais de qualificação.
MTE	Livreto	2001-2002	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador.
MTE	Livreto	2002	Sumario executivo da avaliação do PLANFOR 2002.
MTE	Relatório	2005	Projeto: Implementação do sistema de planejamento, monitoramento e avaliação das ações de qualificação social e profissional do PNQ 2004.
MTE-MEC	Texto	2005	Certificação profissional – Proposta Governamental
MTE	Relatório	2005	World skills Helsinki.

CONJUNTO DOCUMENTAL 05
ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT
1992-2002 e 2003-2005

Documentos Consultados - Tipologia Documental e Elementos Síntese

OIT	Texto		Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente.
OIT	Livreto		La OIT Qué es, Qué hace.
OIT	Caderno		La legislación comparada sobre formación profesional: Una visión desde los convenios de la OIT.
OIT	Caderno		Declaração e normas da OIT.
OIT	Livreto	1988	Educación Obrera.
OIT	Livro	1994	A formação profissional na política de emprego.
OIT	Caderno	1994	Introducción a los servicios del empleo.
ONU	Livreto	1997	ABC das Nações Unidas.
OIT	Livreto	1998	Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo y su seguimiento.
OIT	Livro	1999	Trigésimo cuarta reunión de la comisión técnica.
OIT	Livro	1999	Reunión tripartita sobre las repercusiones de la mundialización y de la reestructuración del comercio en la esfera de los recursos humanos.
ILO	Texto	2000	Conclusions concerning human resources training and development.
OIT	Livro	2000	Legislación comparada sobre formación profesional.
OIT	Livreto	2001	Los derechos fundamentales en el trabajo: situación actual y perspectivas.
OIT	Revista	2001	Panorama laboral 2004.
ILO	Revista	2002	Financing training: innovative approaches in Latin America.
ILO	Revista	2002	Training and skills acquisition in the informal sector: a literature review.
OIT	Revista	2002	Habilidades y competencias para el sector informal en la América Latina.
OIT	Revista	2002	Modernización de la formación profesional en la América Latina

			y el Caribe.
OIT	Texto	2002	Reseña de las principales líneas de discusión.
OIT	Relatorio	2002	Reconocimiento y certificación de competencias laborales: el papel de los sistemas de formación.
OIT	Relatorio	2002	Políticas innovadoras y reformas de gestión para la promoción del desarrollo de conocimientos y habilidades de los trabajadores.
OIT	Relatorio	2002	Financiamiento de la formación: el papel de los actores sociales.
OIT	Livro	2002	Globalización y trabajo decente en las Américas.
OIT	Revista	2002	Desenvolvimento includente e trabalho decente para todos.
ILO	Texto	2003	Revision of the human resources development recommendation, 1975 (no. 150).
ILO	Livro	2003	Lifelong learning in Asia and the pacific.
OIT	Livro	2003	Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento: Las opiniones de los mandantes.
OIT	Livreto	2003	La responsabilidad social de las empresas: mitos y realidades.
OIT	Livro	2003	Gestión de calidad en las instituciones de formación profesional.
OIT	Livreto	2003	Programa global de empleo.
OIT	Livro	2003	Revista internacional del trabajo.
ILO	Texto	2004	Human resources development and training Fourth item on the agenda.
ILO - BIT	Livreto	2004	Mise en valeur des ressources humaines et formation.
OIT	Livro	2004	Desarrollo de los recursos humanos y formación.
OIT	Livreto	2004	Desarrollo de los recursos humanos y formación.
OIT	Livro	2004	Organizarse en pos de la justicia social.
OIT	Texto	2004	Texto de la recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos.
OIT	Revista	2004	Por una globalización justa.
OIT	Revista	2004	Tendencias mundiales del empleo.
OIT	Caderno	2004	Avance Del panorama laboral 2004
OIT	Livro	2004	Promover empleo.

CONJUNTO DOCUMENTAL 06
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO
1992-2002 e 2003-2005

Documentos Consultados - Tipologia Documental e Elementos Síntese

UNESCO	Texto	1994	International Conference on Education 44th Session.
UNESCO	Texto	1996	Final Report
UNESCO	Livreto	1999	Educação, trabalho e desemprego: novos tempos, novas perspectivas.
UNESCO	Livreto	1999	Declaração de Hamburgo.
UNESCO	Texto	1999	Technical and vocational education and training: a vision for the twenty-first century.
UNESCO	Livro	1999	Educação e formação ao longo da vida: uma ponte para o futuro.
UNESCO	Livro	2000	Fundamentos da Nova educação.
UNESCO	Livro	2000	Manuels et matériels pédagogiques, 1990 - 19999
UNESCO	Livro	2000	Partenariats avec les communautés dans l'éducation: dimensions, variations et implications.
UNESCO	Livro	2000	Réaliser l'éducation pour tous: lês defies démographiques.
UNESCO	Livro	2002	A UNESCO e os desafios do novo século.
Unesco - OIT	Livreto	2002	Enseñanza y formación técnica y profesional en el siglo XXI.
UNESCO	Livreto	2003	UNESCO – UNEVOC
UNESCO	Livro	2003	Icae report.
UNESCO	Revista	2004	Boletín UNESCO - UNEVOC

**CONJUNTO DOCUMENTAL 07
COADJUVANTES E FIGURANTES
1992-2002 e 2003-2005**

Documentos Consultados - Tipologia Documental e Elementos Síntese

ABNT	Relatório	2002	– Relatório da administração.
ANPED	Relatório	2002	Intercambio nacional dos núcleos de pesquisa em trabalho e educação.
ASS.NAC. EDUC.	Revista	1997	Plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira.
BNDES	Livro	1992	Desenvolvimento econômico, investimento, mercado de trabalho e distribuição de renda.
CIEE	Relatório	2000	– Relatório de atividades.
Com.Educ.Câmara	Livreto	-	O plano Decenal.
Com.Educ.Câmara	Livro	2000	Plano nacional de educação: algumas considerações.
COMISSÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA – CÂMARA DOS DEPUTADOS	Livro	2005	Capacitação tecnológica da população.
COMUNIDADE SOLIDÁRIA	Relatório	2000-2001	Relatório de prestação de contas.
COMUNIDADE SOLIDÁRIA	Revista	1998	Capacitação Solidária.
COMUNIDADE SOLIDÁRIA	Revista	1998	Capacitação Solidária: Sociabilidade, profissionalização e auto-estima.
COMUNIDADE SOLIDÁRIA	Revista	1999	Capacitação solidária.
COMUNIDADE SOLIDÁRIA	Relatório	1999	Capacitação solidária: relatório de atividades.
COMUNIDADE SOLIDÁRIA	Relatório	2000	Capacitação solidária: relatório de atividades
COMUNIDADE SOLIDÁRIA	Livreto	2001	Programa Capacitação Solidária.
COMUNIDADE SOLIDÁRIA	Relatório	2001	Relatório de atividades
CONARH	Revista	2001	– Tecnologia e qualidades na gestão de talentos.
ENAP	Relatório	1998	Reunião técnica sobre avaliação da capacitação profissional no serviço público.
FENTEC.	Revista	2003	REVISTA DA
INSTITUTO DA HOSPITALIDADE	Livro	2000	Oferta de capacitação profissional no setor de turismo no Brasil.

IIEP	Relatório	2005	Subsídios para reunião
IIEP	Caderno	2004	Material para uso em aula – aula 1 , educação e trabalho.
IIEP	Documento	1993	Documento para resolução sobre formação profissional
IPEA	Livro	2002	Mercado de trabalho – conjuntura e análise.
MDA-PRONERA	Livro	2001	Programa nacional de educação na reforma agrária.
MDIC	Relatório	2004	Atividades de educação corporativa no Brasil.
MCT	Livreto	1993	Questões críticas da educação brasileira
MCT	Livreto	1999	Tecnologia, emprego e educação: interface e propostas
MDIC	Livro	2004	Educação Corporativa – Contribuição para a competitividade.
MINISTÉRIO DA SAÚDE	Livro	2002	Profae – Educação profissional em saúde e cidadania.
MPOG	Livro	2002	A política de recursos humanos na gestão FHC.
MST	Revista	1996	Princípios da educação no MST.
Petrobrás	Caderno	?	Desenvolvimento de pessoas.
SEBRAE	Livro	2001	Referenciais para uma nova práxis educacional.
SENAR	Relatório	2002	– Relatório de atividades 2002.
SENAR	relatório	2004	– Relatório de atividades.
UNITRABALHO	Livro	1998	Cadernos Unitrabalho 1 – Universidade, trabalho e trabalhadores.
UNITRABALHO	Livro	1999	Cadernos Unitrabalho 2 – Avaliação do PLANFOR:
ASPLAN	Texto	1995	Diagnostico de oferta de educação profissional nos países do MERCOSUL.
Centro Internacional de Formación	Caderno	2001	Información del mercado de trabajo y gestión de sistemas de educación y formación profesional.
CODEFOP	Livreto	2003	Learning for employment
CODEFOP	Livreto	2004	Getting to work on Life Long Learning.
Comision de las comunidades europeas	Livro	1995	Enseñar y aprender
Comunidade Européia	Caderno		Aprendizagem – Formação profissional de jovens em alternância.
Fondo Social Europeo	Caderno	2003	Sistemas nacionales de cualificaciones y formación profesional.
Fondo Social Europeo	Livro	2004	Formación continua: competitividad y cohesión.
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social	Revista	1993	Programa Nacional de Formación Profesional.

STPS	Livreto	1996	Impacto de las acciones de capacitación
Outros Coadjuvantes e Figurantes	Livreto	1996	Educação Profissional.
Outros Coadjuvantes e Figurantes	Livro	2003	Competências profissionais
Outros Coadjuvantes e Figurantes	Livro	2005	A cidadania como fator de resgate social.
Outros Coadjuvantes e Figurantes	Livro	2004	Educação popular: pratica plural.
Outros Coadjuvantes e Figurantes	Livro	2001	Cadernos do observatório.
Outros Coadjuvantes e Figurantes	Revista	2001	Educação profissional: desenvolvimento sustentável, trabalho cidadania.
Outros Coadjuvantes e Figurantes	Relatório	1996	Educação para o trabalho – novas exigências de aprendizagem.
Outros Coadjuvantes e Figurantes	Caderno	2000	Projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável.
Outros Coadjuvantes e Figurantes	Revista	2002	Educação profissional.

APÊNDICE B – Amostras de Fichas de análise documental

Materiais Básicos 1992-2002

Entidade	Tipo	Ano	Referência/ Título	Descrição sumária/Objetivo	Autores/Antecedentes/Referências	Atores citados
SENAI/DN	Livreto institucional interno ½ A4	1992	SENAI-DN/DPEA,1992 . Cenários da Indústria Brasileira: formação profissional para os anos 2000. Rio de Janeiro.22p.	Síntese de Pesquisa. “Reflexões sobre as possíveis trajetórias visualizadas para a indústria brasileira”. Tópicos das principais questões	Apresentação: Arivaldo Silveira Fontes Pesquisa Cenários da Indústria Brasileira: formação profissional para os anos 2000	Governo Empresas
SENAI/DN	Livreto institucional interno ½ A4	03/1993	Rodrigues, A .F.,1993. Novos rumos da educação e trabalho.Rio de Janeiro: SENAI. 13 p.	Agenda de mandato (Relação c/empresas, CNI, Universidade); gestão; inclui questionamentos sobre situação educacional e o papel do SENAI – aponta para necessidade de discussão com MEC e MTE	Alexandre Figueira Rodrigues (Diretor-Geral/DN) Compromisso ao assumir a Direção-Geral	Empresas, CNI, Universidade; MEC e MTE
CNI	Livreto institucional externo ½ A4	07/1993	Reunião dos Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas,6,1 993. Educação Básica e Formação Profissional:um a visão dos empresários, Rio de Janeiro:CNI.	Proposta da CNI à Reunião dos Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas reunidos em Salvador, Bahia, Brasil de 12 a 16 de julho de 1993, contendo “ proposta global sobre nossa visão, como empresários..da relação do sistema educacional e da formação profissional com a produtividade e competitividade requeridas das empresas nos dias atuais”. Propõe estratégias de atuação do empresariado nos países ibero-americanos → “melhorar a qualidade dos sistemas formadores para a elevação da competência dos rh engajados no	Apresentação: Albano Prado Franco (Presidente da CNI) Responsável pela preparação do Documento: SENAI. Orientação: Alexandre Figueira Rodrigues (Diretor-Geral/DN). “profissional com significativa experiência no desenvolvimento do setor têxtil no Brasil e no exterior”. Elaboração final: Prof. Nassim G. Mehedeff (Assessor de Planejamento do DN) “docente universitário e profissional de Educação com larga experiência, nacional e internacional, no	Empresariado “Outros segmentos da sociedade”

			28 p.	processo produtivo” SENAI: mantido e administrado pela CNI → atua como órgão de execução da política educacional dos empresários industriais brasileiros Importante: Fundamentos do que iria ser implantado no PLANFOR (verificar congruências e incongruências).	desenvolvimento de projetos na área de Formação de Recursos Humanos.)	
FIESP	Livreto institucional externo ½ A3	07/1993	Moreira Ferreira, Carlos Eduardo, 1993 Formation Professionnelle et Education de Base: la Responsabilité des Employeurs, São Paulo: FIESP. 23 p.	Apresenta a posição da FIESP (e CNI, pois seria o próximo Presidente) na VI Reunion de Presidents D’Organisations Patronales de L’Ibère-Amérique, realizada em Salvador, Bahia, Brasil de 12 a 16 de julho de 1993 Não há indicação porque o texto está em francês.	Moreira Ferreira, Carlos Eduardo , então Presidente da FIESP 07 Referências Bibliográficas (Tofler, Drucker, Cláudio Moura Castro, etc) Instituto Herbert Levy(IHL). Ensino Fundamental & Competitividade empresarial: uma proposta para ação do governo	Governo Empresas
SENAI/DN	Documento para discussão interna A4 (xerocopiado)	10/1993	SENAI/DN, 1993. SENAI:Desafios e oportunidades (subsídios para discussão de uma nova Política de Formação Profissional para a Indústria no Brasil).Rio de Janeiro:SENAI/DN.26 p.	Antecedentes (Histórico do SENAI) O SENAI hoje A nova transição (especialização flexível; impacto sobre o emprego e a qualificação) Trajetória de crescimento, modernização e papel do SENAI Recomendações para definição de políticas a) Ênfase “estratégica e prioritária” na reestruturação do modelo de FP existente b) Otimização da capacidade instalada e flexibilidade da gestão e da aplicação de metodologias de formação c) Otimização de recursos financeiros Estratégias emergentes (externas e	S/A Decretos de 1944 a 1986 que alteram a forma de arrecadação dos recursos parafiscais com avaliação em relação ao SENAI e SESI; contribuintes ; Previdência	Governo Empresas

				internas) Contém quadros (situação física e financeira do SENAI) Importante na cadeia de documentos		
SENAI/DN	Documento para discussão interna (xerocopiado)	10/1995	SENAI/DN/Macroplan, 1995. Macrocenários do Brasil focalizados no ambiente de atuação do SENAI (alternativas futuras da sócio-economia, da organização do espaço nacional e do emprego e formação profissional no Brasil 1995-2010). 4ª versão texto preliminar e parcial. Rio de Janeiro: SENAI/DN. 62 p.	4ª versão texto preliminar e parcial Parte I – Contexto Mundial Parte II – Condicionantes dos macrocenários nacionais e do ambiente de atuação do SENAI Tensões e estrangulamentos; Invariantes e tendências de peso, mudanças em andamento, Fatos portadores de futuro. Incertezas e variáveis relevantes. Parte III - Macrocenários Nacionais e Focalizados no ambiente de atuação do SENAI Macrocenário A – Estabilidade Integradora Macrocenário B – Estabilidade Excludente Macrocenário C – Instabilidade e Crise Quadro Comparativo dos Três Cenários no Horizonte 2010 Trajetória mais provável Atores são ordenados por “potência” Análise das relações atores e variáveis Documento muito importante para detecção de estratégias e concepções A versão final parece ser o Plano Estratégico Sistema SENAI 1996-2010. O conjunto das versões forneceria elementos mais confiáveis .	“Parceria Macroplan-Equipe Técnica do SENAI destinado a subsidiar o Planejamento Estratégico desta Instituição” Coordenação da Assessoria de Planejamento do SENAI/DN PDQ – Assessoria Integral Representantes de 26 estados e do DF Comissão Nacional de Planejamento Alexandre Figueira Rodrigues José Manuel de Aguiar Martins Geral do Meireles de Sousa Alberto Borges de Araújo José Luiz Gonçalves Leitão Joviano Pereira da Natividade Neto Luís Carlos de Sousa Vieira Otávio Ferrari Filho	Empresas nacionais e estrangeiras Sistema CNI Poderes Executivo e Legislativo federais Sistema SENAI Sindicatos patronais Clientes da IFP IFPs Instituições de financiamento e fomento Instituições de ensino e pesquisa Sindicatos de empregados Empresas de comunicação de massa Consumidores (em geral)

APÊNDICE C - Quadro de Termos chave para análise de documentos do campo Qualificação

Substantivos

analfabetismo	educação_e_formação
aquisição	educação_permanente
atividade_econômica	empregabilidade
auto_emprego	empregáveis
avaliações	emprego
avanços_tecnológicos	emprego_de_jovens
benefícios_econômicos	emprego_juvenil
bons_empregos	empresa
carreira	ensino_acadêmico
cidadãos	equidade
ciencia_e_tecnologia	equidade_no_emprego
competência	essenciais
competências_profissionais	estratégias
competitiva	estratégias_nacionais
conhecimentos	evolução
conhecimentos_básicos	exclusão_social
conhecimentos_complementares	formação
crecimento_da_economia	formação_inicial
crecimiento_de_la_economía	formação_no_lugar_de_trabalho
crecimento_econômico_sustentavel	gestão
desafio	grupos_desfavorecidos
desemprego	igualdade
desemprego_de_longa_duração	inclusão_social
desenvolvimento_da_personalidade_humana	inovadora
desenvolvimento_da_pessoa_humana	instrumentos
a	integração
desenvolvimento_de_recursos_humanos	intensificação
desenvolvimento_econômico	interesses
desenvolvimento_nacional	investigações
desenvolvimento_social	investimentos
dimensão_social	jovens
discriminação	justiça
disparidade	macroeconômicas
economia	marginalidade
economia_mundial	mercado
educação	mercado_de_trabalho
educação_básica	mercados
	mercados_mundiais
	modelos
	mudanças
	mudanças_nos_mercados_

mulheres
 mundialização
 mundo_do_trabalho
 negociação_coletiva
 níveis_de_vida
 novas_formas_de_organização
 novas_práticas_de_gestão
 objetivos
 oferta
 OIT
 oportunidade
 Organização_do_Trabalho
 Organização_Internacional_do_Traba
 lho
 países_em_desenvolvimento
 países_desenvolvidos
 participação
 responsabilidade_social
 resposta_social
 resultados
 seguridade_social
 social
 sociedade
 sociedade_humana
 trabalhadores
 trabalhadores_de_baixa_qualificação
 trabalhadores_demitidos
 trabalhadores_idosos
 trabalhadores_migrantes
 trabalho
 trabalho_decente
 valores
 vida_profissional

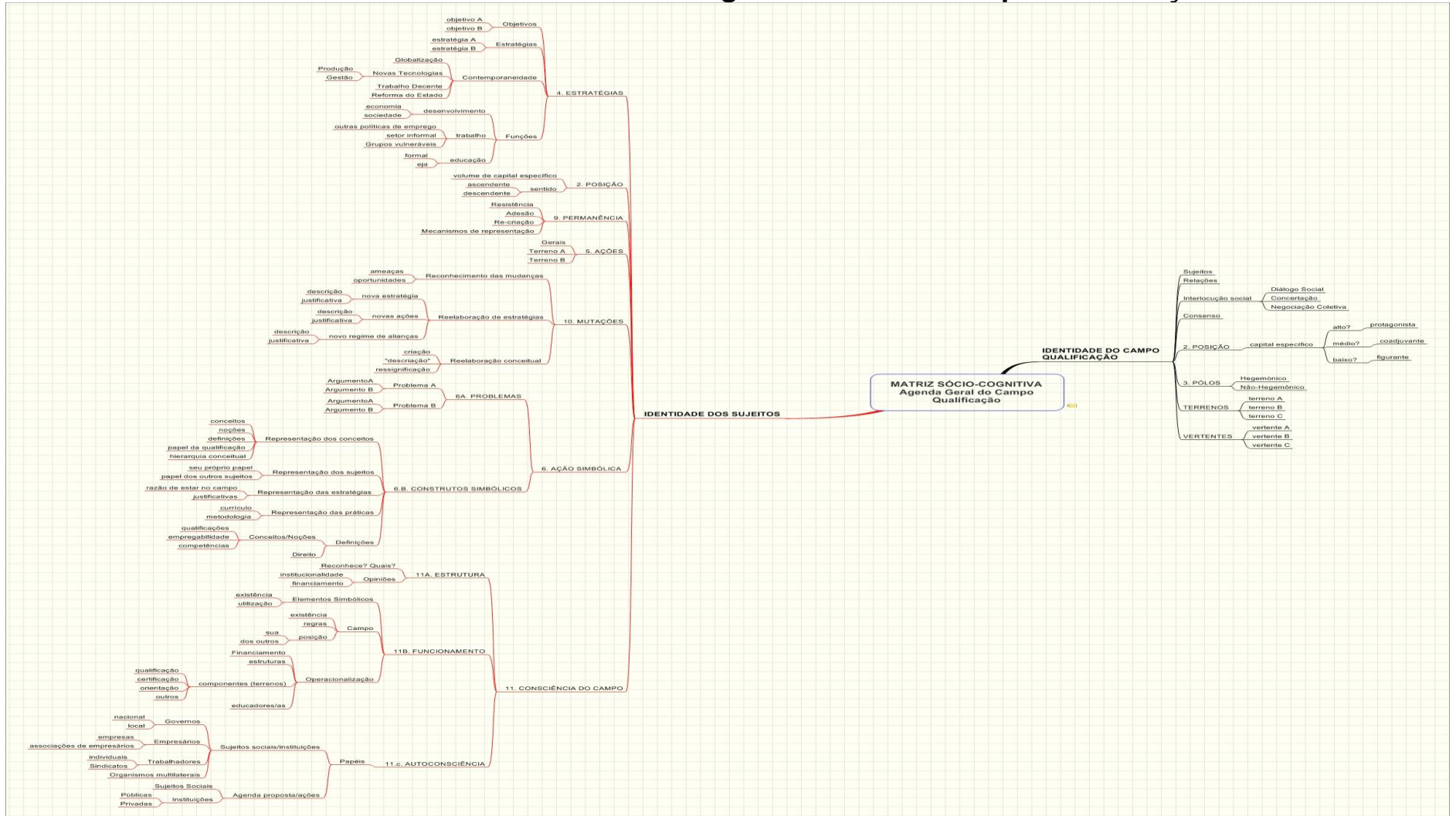
*aumentar
 importar
 aplicar
 articular
 deber
 convergir
 melhorar
 atrair
 sofrer
 utilizar
 constituir
 investir
 promover
 resolver
 mudar
 fundamentar
 manter
 depender
 garantir
 trabalhar
 universalizar
 focar
 transferir
 facilitar
 evitar
 lutar
 conduzir
 erradicar
 tornar eficaz
 resultar
 ofertar
 desenvolver
 aumentar as oportunidades*

Verbos

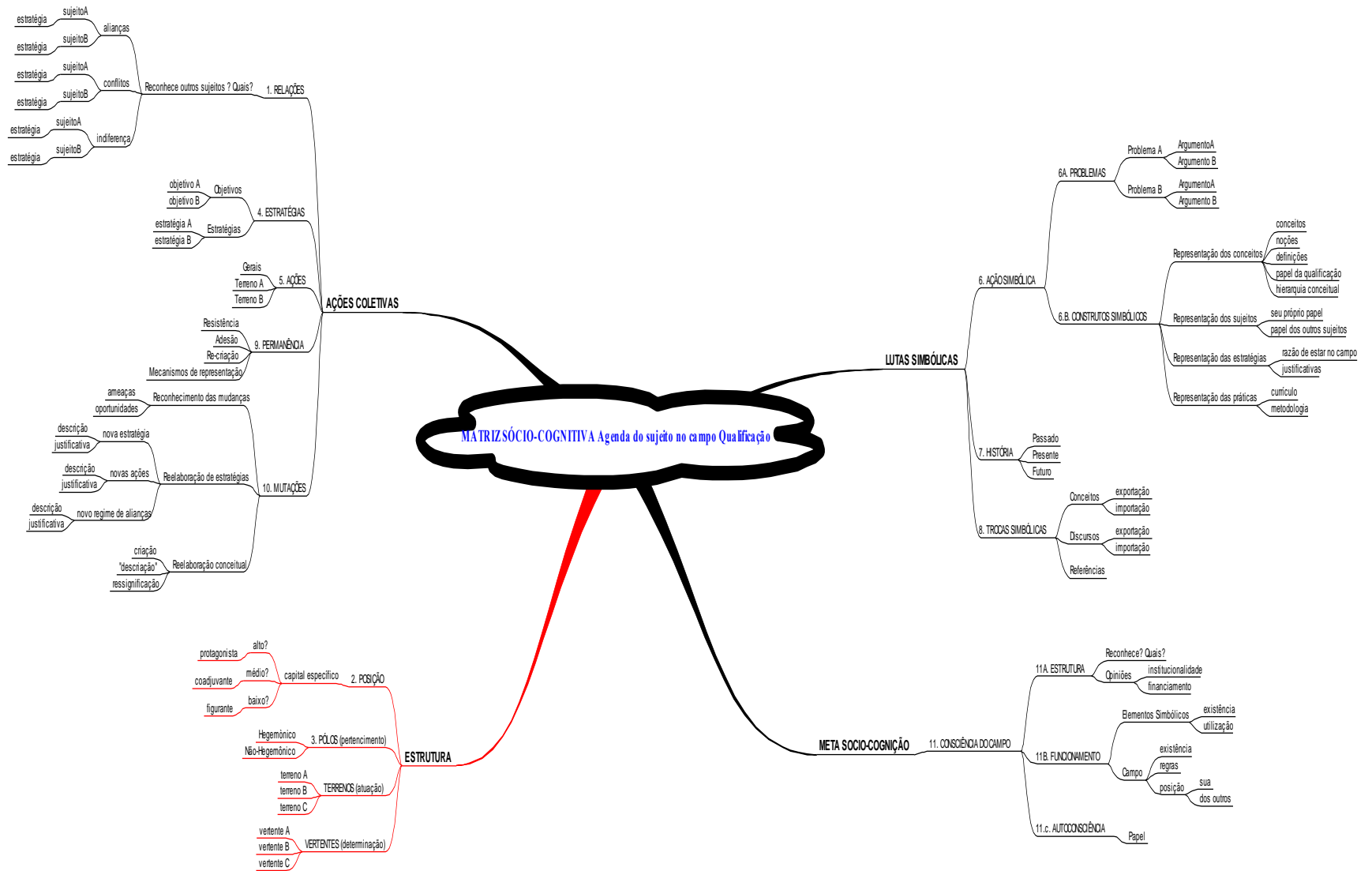
*contribuir
 promover
 realizar
 abraçar
 oferecer
 permitir
 alcançar
 ter
 liberar-se
 beneficiar*

APÊNDICE D – Mapoteca – matrizes sócio-cognitivas e mapas sócio-cognitivos

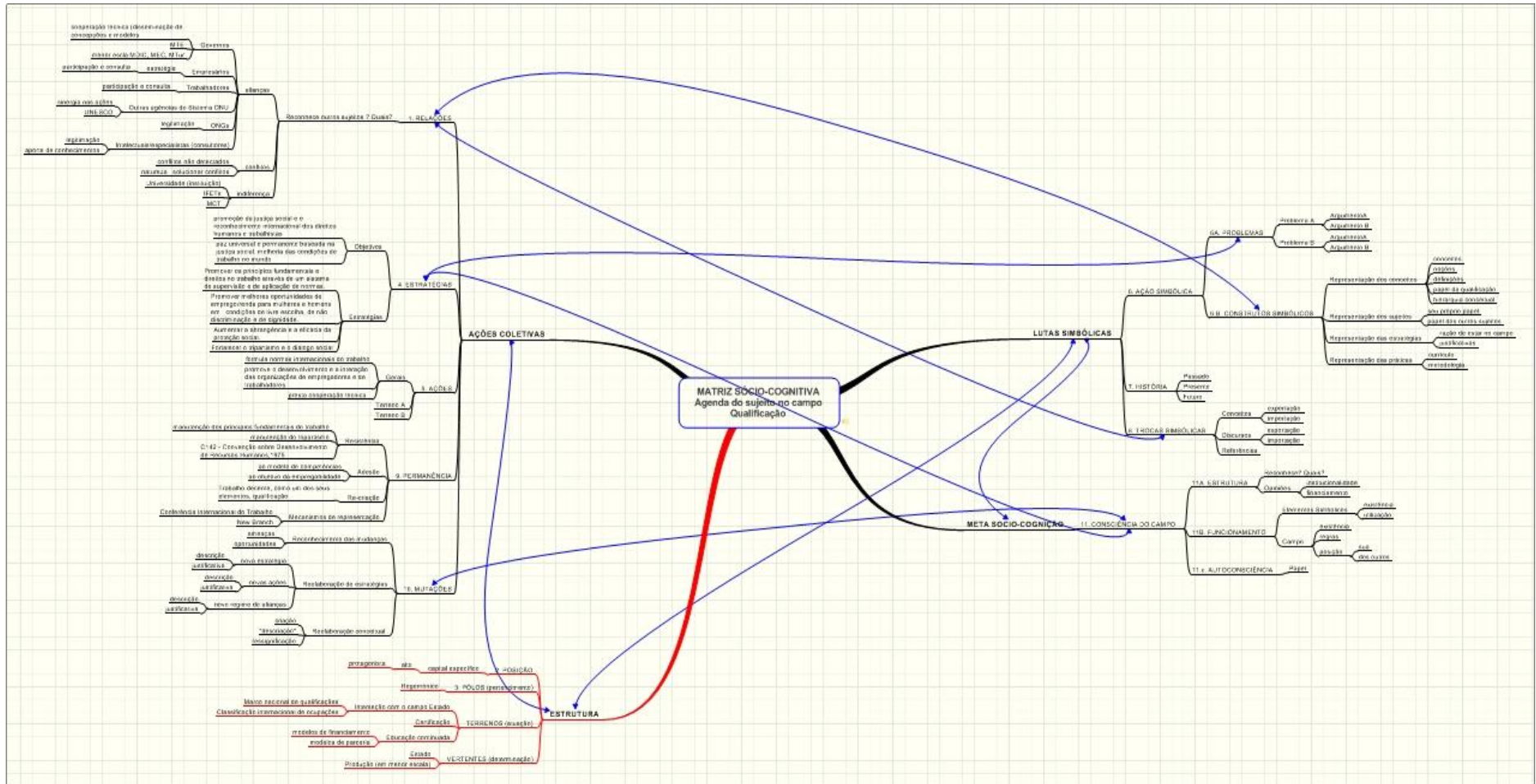
1. MATRIZ SÓCIO-COGNITIVA Agenda Geral do Campo Qualificação



2. MATRIZ SÓCIO-COGNITIVA Agenda dos Sujeitos no Campo Qualificação



3. Mapa Sócio Cognitivo Sujeito OIT no Campo Qualificação



4. Mapa Sócio Cognitivo - Recomendação 150 da OIT (60a CIT,1975) Sobre o desenvolvimento de recursos humanos

