



Educação Profissional na Ibero-América: um estudo do programa IBERFOP¹

Ramon de Oliveira

RESUMO – Educação Profissional na Ibero-América: um estudo do programa IBERFOP. Durante a quinta reunião dos chefes de Estado dos Países Ibero-americanos, no ano de 1995, foi aprovada a criação do Programa Ibero-americano de Cooperação para o Desenho Comum da Formação Profissional (Programa IBERFOP). Ele teve vigência entre 1995 e 2001 e objetivou favorecer o processo de cooperação entre os países ibero-americanos, tendo em vista a confecção de um modelo comum de formação profissional. Este trabalho objetiva analisar o projeto de educação profissional almejado nesse Programa e suas repercussões nas políticas de educação profissional dos países ibero-americanos.

Palavras-chave: **Programa IBERFOP. Educação Profissional. Competências. Cooperação Internacional. Ibero-América.**

ABSTRACT – Professional Education in Ibero-America: a study of IBERFOP programme. During the fifth meeting of Ibero-American Countries Heads of State, in the year of 1995, the creation of the Ibero-American Cooperation Program for the Common Design of Professional Training (IBERFOP Programme) was approved. The Programme was valid from 1995 until 2001 and aimed at favoring the process of cooperation between ibero-american countries in order to conceive a common model of professional formation. The purpose of this work is to analyze the professional educational project aimed for this Programme and its repercussions in the ibero-american countries professional education policies.

Keywords: **IBERFOP Programme. Professional Education. Competencies. International Cooperation. Ibero-America.**

Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 237-256, set./dez., 2010.
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

237

A década de 90 do século passado representou um momento fundamental no referente à valorização da educação como elemento propulsor do avanço econômico das nações em desenvolvimento. As nações em estágio de desenvolvimento econômico inferior vislumbraram, na adoção de reformas educacionais e no atrelamento da educação ao setor produtivo, a possibilidade de eliminação das altas taxas de pobreza e o aumento da competitividade econômica. Influenciadas, em sua maioria, pelas recomendações das agências multilaterais, implementaram um conjunto de reformas que, em sua maioria, objetivaram fazer da prática educativa um instrumento para minorar as suas grandes desigualdades sociais (Oliveira, 2006).

Em cenário de forte competição econômica e de aumento da necessidade do estabelecimento de articulações políticas e econômicas – visando responder ao papel secundário ocupado por algumas nações –, estruturaram-se discursos e práticas objetivando levar os países da América Latina e Caribe a ocuparem uma posição diferenciada na economia mundial.

Marcas destas ações foram as publicações da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal): *Transformación productiva con equidad* (1990) e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992). Ambos os documentos evocavam a necessidade de um entendimento nacional no interior dos países desta região, bem como um conjunto de mudanças na atuação dos Estados, de forma a tornar as nações competitivas na economia global.

Seguindo uma lógica não muito distinta de aproximação dos países da região, ações, como a criação do Mercosul, foram estabelecidas na década de 90, visando o enfrentamento das dificuldades impostas pelo modelo de desenvolvimento em nível global, determinado pelas nações industrializadas. Estas ações, potencialmente contestadoras do modelo global de desenvolvimento capitalista, na maioria das vezes, resumiram-se ao estabelecimento de um pensamento único no âmbito da gestão das políticas econômicas destas nações, haja vista a reduzida variabilidade das ações dos seus dirigentes, os quais seguiram a mesma cartilha de privatização e de reestruturação do Estado, sob a égide da filosofia neoliberal (Gentili, 1998a, 1998b). Neste cenário, realizou-se em 1989, na cidade de Havana – Cuba, a I Conferência Ibero-americana de Educação, que representou um encontro entre todos os Ministros de Educação dos países ibero-americanos. Tendo como referência a crise estrutural que afetava diversos agentes econômicos, os Estados e as economias das diversas nações, objetivou-se, a partir dessa conferência, o estabelecimento de ações de cooperação para a implementação de políticas amenizadoras das severas repercussões impostas pelo cenário econômico à produção, ao emprego e aos níveis de consumo das populações (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). I Conferência Iberoamericana de Educación, 1989).

Com o mesmo objetivo de aproximação dos governos ibero-americanos realizou-se, em 1991, na cidade de Guadalajara – México, a I Reunião Ibero-americana de Chefes de Estado, tendo sido realizadas, desde aquele momento, reuniões anuais.

Em linhas gerais, podemos dizer que ambas as reuniões objetivaram discutir e estabelecer relações de cooperação entre os países ibero-americanos.

Durante a quinta reunião entre chefes de Estados, realizada na Argentina, os chefes de governo acataram a sugestão dos Ministros da Educação, os quais, reunidos entre os dias 7 e 8 de setembro de 1995, na V Conferência Ibero-americana de Educação, sediada naquele mesmo país, apontaram a necessidade de criação do Programa Ibero-americano de Cooperação para o Desenho Comum da Formação Profissional (IBERFOP).

Considerando a importância deste Programa para os países ibero-americanos, entre eles o Brasil, e por entendermos que os pressupostos e objetivos presentes no IBERFOP aproximam-se do conteúdo da reforma implementada no Brasil, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, relatamos neste trabalho os resultados da investigação, que objetivou analisar as ações de cooperação estabelecidas a partir do IBERFOP, e suas repercussões na definição das políticas de formação profissional dos países ibero-americanos.

Destacaremos também o projeto de educação profissional que o IBERFOP perseguiu e as implicações desse programa de cooperação para a educação profissional nos diversos países em destaque.

Os resultados aqui apresentados são frutos do levantamento e análise da documentação produzida durante a vigência do programa IBERFOP, disponibilizada no site da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

O Programa IBERFOP

O programa IBERFOP foi estruturado tendo por base referenciais segundo os quais era necessária uma mudança nos modelos de formação profissional executados nos países envolvidos. Segundo o documento final da I Reunião Ibero-americana de Chefes de Estado – em virtude da complexidade das questões consideradas para a definição do perfil do profissional a ser formado, visando o atendimento do mercado de trabalho –, havia uma grande obsolescência dos modelos de formação até então vigentes, principalmente no referente à capacidade de prever, com precisão, o que era requerido pelo mercado de trabalho.

A referência a ser seguida pelos países participantes seria exatamente o modelo de formação adotado pelo governo espanhol, em 1991. E seguir o modelo da reforma implementada na Espanha não representava seguir um receitu-

ário estrangeiro, mas, sim, o estabelecimento de uma cooperação, de forma a receber assistência técnica no campo da educação profissional. Este fato transformou-se em justificativa para a implementação do projeto IBERFOP:

Son varios los países del área Iberoamericana que han solicitado asistencia técnica para diseñar un nuevo modelo de formación técnico profesional siguiendo el proceso metodológico y procedimental realizado en España, dando continuidad a las políticas ya emprendidas de alfabetización (El Salvador y República Dominicana) y desean alcanzar información sobre metodologías de análisis del mercado de trabajo para abordar reformas en profundidad de sus sistemas formativos para jóvenes (OEI. IBERFOP: antecedentes, 2008a).

Entre os objetivos do IBERFOP, destacamos aqueles, os quais, no nosso entendimento, sintetizam a finalidade do Programa:

1. Melhorar a qualidade dos processos de modernização da educação profissional nos países ibero-americanos, através do estabelecimento de estratégias de cooperação, na transferência de metodologias para a formação baseada em competências;
2. Impulsionar o uso de metodologias que ajudem no desenvolvimento de perfis de formação técnico-profissional adequados aos requerimentos do mercado de trabalho de cada país;
3. Desenvolver metodologias que contribuam para o estabelecimento de parâmetros de comparação das titulações obtidas no processo de formação profissional entre os países ibero-americanos;
4. Sensibilizar os dirigentes educacionais e empresários sobre as vantagens da formação por competências visando a definição de políticas neste setor.

De acordo com os objetivos acima expressos constata-se a preocupação do Programa com a adequação da educação profissional ao conjunto das transformações ocorridas no âmbito do processo produtivo. A ascensão da produção de caráter flexível, em substituição ao modelo taylorista-fordista (Harvey, 1996), parece ser um dos pontos de referência da constituição dos objetivos do Programa IBERFOP.

Evidencia-se, entre os objetivos, a clareza de que as transformações ocorridas no processo de produção de mercadorias são acompanhadas do aumento de dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Logo, há um movimento objetivando a confecção de políticas públicas que possam confrontar-se com a problemática da diminuição dos postos de trabalho.

No entanto, as ações do poder público, nas quais há a preocupação de fazer com que a qualificação profissional tenha como desdobramento a inclusão dos grupos assistidos, têm limites reais de efetivação. As práticas de qualificação profissional, embora sejam importantes para o trabalhador apresentar algum tipo de certificação na disputa por uma vaga no mercado de trabalho, não conseguem superar o processo de redução dos postos de trabalho, que

persegue quase todas as economias do mundo. Por outro lado, em virtude dessas ações estarem voltadas aos grupos sociais com menor prestígio social e econômico, terminam sendo muito limitadas no que diz respeito a garantir uma formação profissional potencialmente atraente ao mercado de trabalho.

Voltando aos objetivos do IBERFOP, observamos a preocupação de valorizar os saberes adquiridos pelos trabalhadores em espaços não formais de qualificação profissional, expressando claramente que o novo modelo de formação profissional deveria ser pautado pelo desenvolvimento de competências laborais adequadas aos interesses do mercado de trabalho. Por isso, justifica-se a valorização dos conhecimentos não adquiridos no sistema formal de ensino, pois a escola não é o único e, em muitas situações, o melhor local para o desenvolvimento das aprendizagens referentes ao desempenho profissional.

Há no interior do IBERFOP a preocupação de estabelecer parâmetros de comparações das certificações obtidas no processo de formação profissional, objetivando maior mobilidade dos trabalhadores no interior dos países assistidos pelo programa. Por um lado, este objetivo representa a tentativa de garantir que o processo de globalização atingisse positivamente a força de trabalho. Ou seja, permitir ao trabalhador, ao ter sua competência reconhecida, o direito de deslocar-se e estabelecer novas estratégias de sobrevivência. Por outro, esquece-se que não basta garantir o reconhecimento dessas competências para o trabalhador poder empregar-se.

As condições, que impedem o trabalhador empregar-se em seu país de origem, são também os fatores impeditivos para que ele muna-se das condições materiais que o permitiriam deslocar-se para outra nação, objetivando encontrar um emprego.

O processo de globalização, ao articular-se à retração do Estado das áreas sociais, e a persistente crise do emprego, vem impondo para muitos trabalhadores a necessária busca de novos mercados de trabalho. Entretanto, na mesma lógica, a globalização tem sido a responsável direta pelo surgimento de ações de xenofobismo e de várias formas de intolerância. Práticas essas, muitas vezes, estimuladas pelos partidos de extrema direita que, além de serem os principais responsáveis pelas políticas de desagregação social, implementadas sob a lógica neoliberal, nutrem-se do empobrecimento sofrido pelos setores afetados pelas políticas de restrição orçamentária e de corte de gastos públicos, bem como do aumento do desemprego.

Nesse sentido, a possibilidade dos trabalhadores deslocarem-se para novos mercados tem se tornado, cada vez mais, uma tarefa marcada pelo risco de morte e quando não, precarização de sua vida e de seu trabalho.

Além dos pontos anteriormente destacados, no que diz respeito aos limites existentes para os trabalhadores poderem deslocar-se na busca de um emprego, é importante ressaltar que muitos outros fatores são definidores da entrada e da permanência dos trabalhadores no mercado de trabalho. Para a quase totalidade dos países signatários do IBERFOP a garantia da *globalização da*

força de trabalho não pode ser obtida apenas com o reconhecimento das competências adquiridas pelos trabalhadores, nem é suficiente para a diminuição dos empecilhos internacionais à circulação da mão-de-obra. É necessário modificar o papel que a maioria dessas nações desempenha na divisão internacional do trabalho. Esse fato determinará o quantitativo e a qualidade dos postos de trabalho gerados. Determinará também a possibilidade de inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho.

O objetivo de sensibilizar os responsáveis pelas políticas de qualificação profissional sobre as vantagens da formação profissional, talvez seja aquele que se configura como de maior importância para o Programa IBERFOP. O Programa não concebe outra formação que não seja estruturada curricularmente para o desenvolvimento de habilidades e competências, demandadas por um mercado de trabalho em processo de mudança.

Podemos, então, sintetizar, dizendo que a finalidade maior do IBERFOP foi favorecer o processo de cooperação entre os países ibero-americanos, tendo em vista a confecção de um modelo comum de formação entre os países membros e o direcionamento das suas ações de formação profissional, baseando-as no desenvolvimento de competências laborais, articuladas aos interesses do setor produtivo.

Foi exatamente no ano de 1997 que o IBERFOP passou a contar com atividades mais sistemáticas visando sua concretização.

A primeira Reunião do Comitê Executivo formado por Argentina, Chile, México, Espanha e a OEI ocorreu em Madri, em junho de 1997². Nesta primeira reunião do Comitê foram definidas as três linhas de cooperação a serem desenvolvidas no âmbito do IBERFOP:

1. Sensibilização, capacitação e formação de técnicos da área de formação profissional em temas referentes à formação por competências;
2. Assistência técnica aos projetos de modernização da formação profissional enfocando as competências;
3. Produção editorial.

O processo de sensibilização, capacitação e formação se efetivaria a partir de duas ações: da criação do Fórum anual Ibero-americano de Formação Técnico Profissional – direcionado aos dirigentes da área de formação profissional dos países envolvidos –, no qual seriam discutidos os avanços obtidos na área de formação profissional, bem como as novas tendências da área; e de cursos sub-regionais, objetivando a capacitação de técnicos em temas referentes à formação técnica profissional baseada na pedagogia das competências.

Fruto dessa definição, foram realizados cinco seminários sobre a formação profissional; três cursos sobre a formação por competências e dois fóruns sobre a formação e certificação por competências. Os seminários, os cursos e os fóruns contaram com presença de enviados dos ministérios da educação de diversos países, bem como de pessoas ligadas às principais instâncias responsáveis pelas ações de qualificação profissional.

A segunda linha de cooperação no âmbito do IBERFOP refere-se à assistência técnica. Nessa, estariam incluídas tanto as ações objetivando a capacitação e desenvolvimento de equipes técnicas no interior de cada país; como práticas de consultoria às atividades a serem implementadas no âmbito da formação profissional.

A terceira linha de ação do IBERFOP, a de produção editorial, objetivou elaborar documentos de apoio ao processo de modernização dos sistemas de formação profissional, na perspectiva de orientar na sensibilização, no aprofundamento conceitual e no desenvolvimento de metodologias de trabalho na formação profissional baseada nas competências.

Os documentos produzidos e circulantes entre os países membros, durante a vigência do IBERFOP, chegaram ao total de 58. Dentre estes, encontram-se materiais e apresentações relativos às experiências e dados de realidade de cada país, trabalhos encomendados e livros produzidos pela OEI/Cinterfor.

O financiamento do Programa estruturou-se em função da modalidade de participação de cada país associado. As modalidades variavam desde um financiamento direto do programa – via uma cota anual de setenta mil dólares –, garantindo ao associado uma posição de destaque no referente ao recebimento de assistência técnica, bem como ter um maior poder de decisão no âmbito do Programa, tendo inclusive, participação no comitê executivo (Argentina, Espanha e México). Como também havia participações financeiras mais modestas – no valor anual de dois mil e quinhentos dólares (Bolívia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá e Paraguai) ou cinco mil dólares (restante dos países) –, que garantiam aos associados apenas o custeio para a participação de, no máximo, cinco técnicos nas atividades de capacitação (OEI. IBERFOP: modalidades de financiación de los programas aprobados en las cumbres de jefes de Estado y de Gobierno, 2008b).

O Projeto de Educação Profissional do Programa IBERFOP e suas Implicações nos Países Membros

O IBERFOP objetivou garantir uma identidade comum às práticas de oferta de educação profissional, mas em nenhum momento assumiu uma postura de buscar construir um modelo único de oferta para tais práticas. Entre as características do modelo proposto destacam-se: a busca de proximidade entre o sistema de formação profissional e o setor produtivo, a flexibilidade nas práticas de formação profissional e a estruturação dessas práticas, tendo como referência o desenvolvimento de competências laborais.

O livro, *Análisis ocupacional y funcional del trabajo* produzido pelo Consejo de Normalización y certificación de competencia Laboral (CONOCER), uma instituição Mexicana cujo objetivo, além do explícito no seu próprio nome, é estabelecer um regime de certificação em todo o México, nos ajudou a elabo-

rar uma síntese a respeito da proposição do IBERFOP para constituição do projeto de formação profissional a ser seguindo nos países ibero-americanos. De acordo com este livro – importante por ser um trabalho encomendado pelo Comitê Executivo do Programa:

[...] el nuevo modelo de formación y capacitación tendrá que ser flexible, no sólo en cuanto a su estructura, sino en su capacidad para incorporar de manera organizada diversas formas de aprendizaje. Para alcanzar la flexibilidad requerida, el modelo debe ser capaz de reconocer y otorgar validez a formas de aprendizaje diferentes de aquellas que son producto de la escuela y la capacitación tradicional en los centros de trabajo. La flexibilidad, el establecimiento de equivalencias entre capacidades alcanzadas por diversas vías y la posibilidad de alternar estudio y trabajo toda la vida serían imposibles sin un referente claro que establezca paridad de conocimientos, habilidades y destrezas, con independencia de la forma en que hayan sido adquiridos, es decir, en relación con las llamadas competencias laborales (CONOCER, 1998, p. 14).

Reconhecemos ter havido, por parte dos representantes dos diversos países participantes dos eventos promovidos pelo IBERFOP, a explicitação da dificuldade de construir um modelo de formação profissional pautado sob a lógica das competências. Entretanto, não podemos afirmar ter havido um vácuo para o qual o Programa IBERFOP se direcionou.

Na primeira reunião do comitê executivo do Programa, definiu-se que as três primeiras linhas de ações referiam-se a: 1) elaboração de documentos de apoio à modernização dos sistemas de formação profissional, objetivando a sensibilização para o desenvolvimento de metodologias para a formação profissional baseada em competências; 2) formação de técnicos dos países membros para o trabalho com competências e 3) assistência técnica aos países membros em ações voltadas para a formação sob a lógica das competências. (OEI. I reunión del comité ejecutivo de IBERFOP, 2008c).

Como o fruto direto dessas definições realizou-se, em março de 1998, o Seminário-Taller, objetivando a apresentação dos textos encomendados pelo comitê executivo e a socialização das experiências que estavam sendo travadas em cada país no referente à educação profissional (OEI. IBERFOP: Seminario-Taller, 2008d).

As linhas de ações definidas pelo comitê executivo evidenciam qual o modelo de formação profissional a ser universalizado. No entanto, os países que apresentaram no Seminário-Taller o movimento de redefinição, pelo qual passavam suas políticas de qualificação profissional (Argentina, Colômbia, Espanha e México), evidenciaram que a existência de semelhanças em seus modelos de educação profissional não decorria do Programa IBERFOP, mas de uma compreensão, quase *universal*, da necessidade da educação profissional ser impulsionada pela busca de elevação da competitividade industrial. Por conseguinte, deveria ter como pilares de sua nova estruturação: o enfoque nas demandas do

mercado, a formação por competência, o desenvolvimento da empregabilidade e a criação de um sistema nacional de certificação de competências.

[...] existe una conciencia generalizada de que los actuales modelos o sistemas de formación profesional em iberoamérica tienen que sufrir importantes transformaciones para poder atender adecuadamente a los retos planteados, entre otros, por el impacable desarrollo de la innovación tecnológica, por la creciente competitividad y globalización de las economías productivas, por el progresivo incremento de la flexibilidad del mercado de trabajo y de la rotación laboral, así como por la exigencia política y social de reducir las importantes bolsas o colectivos de desempleados que apenas tienen oportunidades de acceder al mercado laboral (Anta, 1998, p. 110).

O objetivo do IBERFOP de desenvolver um modelo comum de formação profissional baseado no desenvolvimento de competências laborais, vinculadas aos interesses do setor produtivo, já vinha sendo estruturado em todos os países participantes do Programa, embora em estágios diferenciados.

Tal constatação evidencia-se nas apresentações feitas pelos representantes do Uruguai, Peru, Venezuela, El Salvador, Brasil e Portugal nos seminários, fóruns e cursos realizados, bem como foi evidenciado no livro de Gregorio Anta (1998), logo acima citado, *Procesos de acreditación y certificación de la competencia laboral*. Este livro resultou de uma pesquisa encomendada pelo IBERFOP, na primeira reunião do seu comitê executivo, cujo objetivo foi, como expressa seu título, diagnosticar o estágio no qual se encontram alguns países ibero-americanos no referente à certificação das qualificações e das competências profissionais.

Anta (1998), ao relatar os dados de sua pesquisa na República Dominicana, Venezuela, Uruguai, Peru, Nicarágua e Bolívia, evidenciou o fato de todos esses países estarem reestruturando sua educação profissional, e que os perfis dessas reestruturações não estavam referenciados em um modelo exclusivo.

O objetivo do IBERFOP de sensibilizar os dirigentes educacionais e os empresários sobre a vantagem de formação por competências, parecia não ser mais necessário. Isto não quer dizer que os países participantes não mostrassem dificuldades para a implementação desses projetos, como pode ser visto no conjunto de questões apresentadas pelos participantes ao final do Seminário-Taller (1998), entre as quais destacamos: Como desenvolver um currículo estruturado sob a lógica das competências? Como articular os Ministérios da Educação e do Trabalho na implementação da nova oferta de educação profissional? Como superar as dificuldades de formação de professores para o trabalho com a formação baseada em competências etc? (OEI. IBERFOP: Seminário-Taller, 2008d).

Tal preocupação parece evidenciar que, se por um lado, os países já haviam se definido por um modelo de formação profissional, por outro, não haviam criado as competências necessárias para desenvolvê-lo.

O consenso no campo da relação entre qualificação profissional e desenvolvimento econômico, com a marca singular da formação por competência, é expressão de um novo desabrochar da influência dos referenciais monetaristas da educação, estruturados pela teoria do capital humano que vem influenciando as políticas educacionais desde os anos de 1960. Como destacou Fonseca (2006, p. 208), para esse referencial:

O sentido de educação passa a ser o de investimento, atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico, integração empresa/escola, a necessidade de qualificar recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho, no sentido da valorização do trabalhador e de promoção social, pela via de qualificação profissional, evidenciando a educação como um apêndice da aceleração do desenvolvimento econômico.

Entre os fatores impulsionadores dessa nova consensualidade para a educação destaca-se a certeza de que as mudanças na economia, em nível global, estabeleceram um novo cenário, no qual estaria posto mudanças no processo de produção de mercadorias e, como decorrência, um novo perfil de trabalhador para adequar-se a essas modificações. Entre as características deste novo cenário destacam-se:

(1) maior instabilidade dos postos de trabalho e uma correspondência não absoluta entre qualificação do posto de trabalho e qualificação do trabalhador; (2) necessidade de atualização periódica dos conhecimentos e competências. A qualificação adquirida em uma formação inicial não é suficiente para preparar uma evolução profissional durante toda a vida; (3) exigência de um nível de formação geral mais elevado, que deve permitir, sobretudo, uma compreensão mais ampla do ambiente profissional e uma adaptabilidade maior; (4) relevância dada a um conjunto de competências que ultrapassam o domínio da técnica: habilidades de relação, comunicação, de trabalho em equipe, resolução de problemas, autonomia etc. (Bertrand, 2005, p. 88).

Embora tenha se tornado senso comum a certeza de que a nova realidade econômica demandar novo perfil de trabalhador, faz-se necessário o questionamento do quanto vivemos a unicidade, no que diz respeito ao estágio de desenvolvimento econômico, às modificações no processo de produção de mercadorias, à reestruturação empresarial em direção à produção de caráter flexível etc. Tal questionamento decorre, entre outros fatores, do reconhecimento das economias nacionais, bem como regiões no interior de cada nação, desempenharem papéis distintos na divisão do trabalho. Nesse sentido, é um equívoco acreditar que em todos os locais demanda-se um perfil semelhante de trabalhador, como se todos os locais estivessem vivenciando um estágio semelhante no referente ao processo de gestão e produção de mercadoria.

Fernando Vargas Zúñiga, assessor do Cinterfor³, ao referir-se à América Latina, destacou que as políticas de formação profissional têm sofrido modifi-

cações, em virtude da globalização econômica, das mudanças tecnológicas e da repercussão desses fatores nas empresas, obrigando-as a passarem por processo de reestruturação, ocasionando, entre outros fatores, a diminuição da distância entre os que pensam e os que executam. Tal realidade impõe um novo perfil de trabalhador, não só na sua intervenção no interior da empresa, mas também esse novo perfil é fundamental para que o trabalhador possa atuar no novo mercado de trabalho. De acordo com Zúñiga, essa nova realidade determinou a superação do conceito de posto de trabalho pelo de área ocupacional. Nas palavras do autor:

El restringido concepto de puesto de trabajo ha dado paso al más amplio y expresivo concepto de área ocupacional. Estas ya no se corresponden con un grupo de tareas aglomeradas en operaciones y en funciones; son conjuntos más abiertos en los que convergen los conocimientos básicos de una área con la característica de poder ser transferidos en el ejercicio de varios empleos (OEI. IBERFOP: seminário sobre formación y empleo, 2008e).

Ainda, no entender de Zúñiga, não é só uma mudança de postura profissional ou de formação que o momento atual demanda dos trabalhadores. As empresas passam a demandar novas relações entre os trabalhadores.

As práticas nas quais os trabalhadores produzem isoladamente, próprias do taylorismo-fordismo, dão lugar a novas relações, nas quais o fundamental é o estabelecimento de uma postura mais coletiva, objetivando o fortalecimento de relações mais grupais entre os trabalhadores. No entanto, para ele, as inovações no gerenciamento da produção não estabelecem apenas novas exigências para os trabalhadores, essas modificações são acompanhadas do enriquecimento das práticas que os trabalhadores desenvolvem no processo de produção. Ou seja, as ações dos trabalhadores tornam-se mais intelectualizadas, bem como cria-se a possibilidade de uma intervenção mais cidadã no local de trabalho.

El paso del puesto de trabajo al área ocupacional bien puede representar el paso del concepto de trabajador al de individuo participante. La organización de los empleos vuelve a tener un peso social elevado, se trabaja en grupos, se aporta en equipo. Las conductas de socialización se reivindican y el aislamiento paradójico propio de los modelos fordistas se supera. El trabajo así visto cambia de la orientación al esfuerzo por la orientación al cerebro. La empresa empieza a fomentar un alto contenido de relaciones sociales y las necesidades para los trabajadores se cualifican. Estas acercan cada vez más la vida del trabajador a la vida del ciudadano. En este sentido se registra definitivamente una revalorización del talento humano (OEI. IBERFOP: seminario sobre formación profesional y empleo, 2008e).

Para Zúñiga, diante dessa nova realidade, o trabalhador deve ter desenvolvido sua capacidade de inserir-se ou permanecer empregado (empregabilidade) e, nesse sentido, a formação profissional tem um papel importante. No entanto,

para que isso possa acontecer, é necessário que os espaços de formação profissional sejam capazes de desenvolver entre os educandos, competências que facilitem sua mobilidade entre diferentes empregos. Dentre essas competências o autor destaca:

1. Competências vinculadas ao pensar: leitura, escrita, domínio das operações matemáticas;
2. Habilidades para prever e resolver problemas e tomar decisões;
3. Flexibilidade mental, pensamento reflexivo, sentido de antecipação;
4. Atitudes criativas e proativas;
5. Formação de base ampla (Física, Química, Matemática, Ética);
6. Capacidade de comunicar-se, negociar, conciliar pontos de vista, saber escutar;
7. Auto-estima, buscar desafios, trabalhar em grupo (Formación profesional en América Latina. (OEI. IBERFOP: seminario sobre formación profesional y empleo, 2008e).

Para Zúñiga, justifica-se ter atenção em relação à empregabilidade, em virtude de vivenciarmos uma contínua instabilidade nos locais de trabalho, no sentido de haver uma constante mudança nos locais de produção. Consequentemente, para esse autor, faz parte do passado a relação direta entre formação e emprego. Não há mais sentido formar para um posto de trabalho.

Sobre esse fato, Zúñiga faz o seguinte comentário:

[...] la formación no se referencia más en un puesto de trabajo, ni siquiera en un empleo concreto. Su mejor referencia está en las características requeridas para la empleabilidad; en facilitar un tránsito expedito entre diferentes vinculaciones laborales que quizá compartan exigencias muy parecidas en las competencias requeridas. La formación debe fortalecer la capacidad de raciocinio del trabajador para permitirle aprovechar las diferentes oportunidades de empleo y no solo encasillarlo en una ocupación específica. Más que transmitir informaciones debe generar competencias de análisis, reflexión, capacidad de innovar, de resolver imprevistos y atender contingencias (OEI. IBERFOP: seminario sobre formación profesional y empleo, 2008e).

Entendemos serem pertinentes algumas considerações sobre a posição de Fernando Zúñiga, relativas ao fim da superação entre o pensar e o fazer; sobre enriquecimento das tarefas em virtude do fim das práticas fragmentárias do taylorismo-fordismo, bem como a afirmação de que o trabalho, com a produção flexível, tornou-se mais intelectualizado.

Essas afirmações não encontram sustentação, em virtude de elas deixarem de levar em consideração elementos inerentes à produção capitalista, e não modificados com a ascensão do modelo toyotista. Há um movimento histórico do capital de buscar ter total controle do processo de produção. Nesse sentido, é ilusão acreditar que há o enriquecimento das tarefas e que, no processo de produção, está havendo a recomposição do controle da produção por parte do trabalhador. Aqui estamos usando o termo controle no aspecto de acabar o

processo de alienação instaurado no capitalismo, em virtude da radicalização da divisão do trabalho (Braverman, 1987).

Se aceitássemos as afirmações feitas por Fernando Zúñiga, sobre o enriquecimento das tarefas no processo de produção, poderíamos chegar à ideia extremamente equivocada de o projeto de educação profissional que interessa aos trabalhadores ser também aquele almejado pelos patrões. Ou seja, chegaríamos à compreensão de não existir cisões entre patrões e empregados, que as questões educacionais, não só no que diz respeito a seu conteúdo, mas também em relação ao seu financiamento, não podem mais ser vistas a partir da análise de interesses e de projetos sociais antagônicos. Nesse sentido, acho importante destacar a afirmação de Oliveira (2006b) sobre a diferença de projetos educativos que têm trabalhadores e patrões, reforçando nossa discordância em relação a Fernando Zúñiga:

A impossibilidade de consensualidade entre trabalhadores e patrões é definida, entre outros fatores, pela clareza por parte da classe trabalhadora de que a ideia de formação e de qualificação assumida pelos representantes do capital pressupõe a exclusão dos assalariados. A requalificação, ou a aquisição de novas competências verbalizadas e defendidas pelo setor empresarial, não pressupõe a criação de novas formas de incorporação dos trabalhadores à dinâmica produtiva; não se estabelece como um movimento de maior participação inclusiva dos mesmos, muito menos como co-gestores das novas dinâmicas do processo de produção. Ocorre o estímulo à competição e à individualização dos empregados objetivando o aumento, em escala crescente, dos índices de produtividade (Oliveira, 2006b, p. 62).

Oliveira, em outro trabalho (Oliveira, 2003), destaca o fato de que a própria forma de contratação de trabalhadores, estabelecida na produção de caráter flexível, é a expressão do movimento do capital de tornar-se cada vez mais autônomo e ter controle sobre o processo de produção. A contratação de trabalhadores temporários e a tercerização da mão-de-obra empregada expressam uma nova tentativa de esfacelamento do aparato sindical, como forma de minar toda e qualquer resistência dos trabalhadores ao domínio do capital sobre o processo de produção.

Talvez uma das maiores conseqüências da produção flexível para a organização dos trabalhadores venha da forma de contratação de mão-de-obra. Em virtude de esse modelo diminuir a necessidade de trabalhadores estáveis, utiliza, cada vez mais, trabalhadores temporários ou serviços terceirizados, inibindo o potencial crescimento das organizações sindicais. Estimulando a competição no setor produtivo, esta nova forma de organizar a produção acentua muito mais a divisão, a disputa e o individualismo entre os trabalhadores do que, propriamente, a possibilidade de estratégias coletivas de lutas contra o capital (Oliveira, 2003, p. 14).

Como pode ser destacado na transcrição anterior, essas novas formas de relacionamento entre capital e trabalho têm consequências nos aspectos éticos, políticos e nas práticas de sociabilidade vivenciadas pelos trabalhadores no interior dos locais de trabalho. É importante registrar que essa nova sociabilidade baseia-se num processo de subordinação/acatamento por parte do trabalhador, por medo ou receio de perda de emprego.

O capital desenvolve estratégias de esfacelamento das práticas de contestação à nova ordem, não importa se pela utilização de mecanismos de cooptação do movimento sindical ou dos trabalhadores, ou por uma ação explicitamente violenta direcionada àqueles que questionam essa nova ordem. De qualquer forma, evidencia-se uma nova hegemonia do capital. Em posição contrária a Zúñiga, questionamos o quanto a produção de caráter flexível efetivamente promoveu o enriquecimento das tarefas, o quanto diminuiu a alienação dos trabalhadores, o quanto contribuiu para recompor o controle do processo de trabalho nas mãos dos trabalhadores e o quanto pôs fim ao trabalhador típico do taylorismo-fordismo, principalmente nos aspectos ético e político.

Por último, queremos destacar que o desemprego não é algo a ser enfrentado apenas com a mudança no foco ou no processo de qualificação profissional, mas principalmente pela elaboração de políticas públicas ou pela definição de um projeto de desenvolvimento econômico capaz de gerar mais postos de trabalho. Nesse sentido, ainda que concordemos com a necessidade de repensarmos os modelos atuais de formação profissional, não podemos deixar de evidenciar o quanto é urgente a implementação de políticas geradoras de postos de trabalho, inclusive para setores com baixo nível de escolarização e de pouca qualificação profissional, que não são poucos em toda a América Latina.

Não arriscaríamos dizer se foi a existência de um consenso sobre a nova identidade da educação profissional por parte dos países iberoamericanos, ou se foi a compreensão da pouca efetividade das ações do Programa IBERFOP para ajudar a superar suas dificuldades, o fato é que constatamos uma participação muito pequena dos países da região nas ações efetivamente colocadas em prática. Para se ter uma idéia do teor desta participação, constatamos que, dos 23 países participantes da OEI, apenas 10 realizaram alguma apresentação, nos nove encontros realizados. Na prática, apenas Argentina, Colômbia, Espanha e México tiveram uma participação efetiva nesse Programa.

Observamos, ao analisarmos o conjunto de textos apresentados, e exposições realizadas nos diversos seminários, fóruns e cursos, que eles, em sua maioria, voltaram-se para a apresentação das experiências de cada nação. O Programa, se na sua concepção teria uma preocupação em garantir ações de cooperação, marcadamente pelas transferências de metodologias e desenvolvimento de sistemas de formação profissional, resumiu-se a ser muito mais um espaço de relatos de experiência e bem menos um instrumento de formação e de qualificação técnica para a consolidação de uma nova institucionalização da educação profissional.

Das 58 apresentações que analisamos, apenas 10 foram efetuadas por assessores ou por profissionais convidados para desenvolver uma atividade de cunho mais formativo, evidenciando o fato que o IBERFOP terminou por ser esvaziado, tanto no referente à participação de representantes dos países membros da OEI, quanto ao seu papel de espaço formativo e disseminador de um modelo institucional de educação profissional.

Considerações Finais

Tendo como referência o estudo de um programa de cooperação internacional firmado entre os países que compõem a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), esta pesquisa pressunha inicialmente que a existência desse programa – de caráter multinacional e liderada pela Espanha –, objetivava assegurar às nações sob a jurisdição dessa instituição, modificações em seus sistemas de educação profissional, tal qual a nação líder.

Tal hipótese decorria do entendimento de que a América Latina tem sido palco, nos últimos anos, da incorporação de projetos educativos alheios à sua realidade e às suas necessidades.

A incorporação desses modelos tem fortalecido o projeto das elites nacionais latino-americanas de aproximarem a escola, cada vez mais, aos interesses do mercado, tanto no referente ao perfil de educando a ser formado, como também na forma de gerenciamento dos sistemas escolares, à medida que se ressaltam as virtudes da forma de gerenciamento das escolas privadas (Jimenez; Lockheed, 1995).

A opção por novos mecanismos de gestão e de práticas de descentralização da gestão educacional, em vez de fortalecer a autonomia escolar e torná-la um espaço mais democrático, termina por contribuir para o descomprometimento do Estado para com o financiamento do sistema público de ensino. Isto seria evitado se país e sociedade pudessem intervir na perspectiva de garantir um projeto educacional atento aos interesses de toda a sociedade,

É importante também destacar que a aceitação/subordinação aos modelos estrangeiros de educação ou de formação profissional vêm acompanhadas de um entendimento, segundo o qual a educação é a grande vilã do *status quo* existente. Esquece-se ou busca-se ocultar que a pobreza, o desemprego ou a posição subordinada dessas economias não se definem no âmbito da educação ou da educação profissional, mas sim no âmbito da divisão internacional do trabalho e das relações de disputa entre os países industrializados e os países mais pobres ou em vias de desenvolvimento. Além, evidentemente, da própria exarcebção da contradição entre as classes, que se mostrou reforçada com a implementação de ajustes econômicos, cujo pressuposto foi a diminuição da participação estatal nas áreas sociais.

Tendo em vista os pressupostos anteriormente explicitados, e considerando a importância deste Programa para os países ibero-americanos, entre eles o Brasil, objetivamos investigar e analisar as ações de cooperação estabelecidas a partir do IBERFOP e suas repercussões na definição das políticas de formação profissional dos países envolvidos.

Concluímos que, embora o Programa IBERFOP tenha sido criado com o objetivo de melhorar e garantir um modelo comum de formação profissional entre os países ibero-americanos, teve uma influência muito diminuta no interior dessas nações. Como seu projeto de educação profissional pautava-se no atendimento às exigências do setor produtivo, seu intuito já vinha sendo perseguido por quase todas as nações, não só no que diz respeito à educação profissional e à educação básica, mas também pelo conjunto de ações promovidas pelos governos nacionais, como forma de garantir que as políticas educacionais se adequassem às reestruturações pelos quais os Estados nacionais passaram, visando atender às exigências do capital internacional, sob a forte ofensiva das agências internacionais de financiamento (Oliveira, 2006b)⁴.

Essa constatação nos leva a crer que o desejo de transformar as economias dessas nações mais competitivas, principalmente a partir das preocupações expressas pela Cepal no início da década de 90 (Cepal, 1996, Cepal/Unesco, 1992), levou-as a, *acriticamente*, incorporar referências de formação profissional e a tomarem como inadequado os modelos de formação profissional existentes. Essa incorporação terminou por fazer com que reformas fossem implementadas, sem o consentimento e a aprovação daqueles que materializam essa formação no chão da escola. Ou seja, as ações de resistência (Ramos, 2001, Cordeiro, 2004, Gouveia, 2005), ou de adequação do modelo de competências às práticas tradicionais de formação profissional (Nunes, 2006), terminam por ser uma consequência da aceitação (subordinação) de proposições educacionais estranhas aos modelos, às culturas e às histórias da formação profissional dos países latino-americanos.

Diversos trabalhos chamam atenção ao fato de que, em virtude da formação por competências inserir-se no processo formativo sem, muitas vezes, contar com a aceitação dos formadores, termina por encontrar resistências das mais diversas formas.

Nunes (2006) destaca o quanto é equivocado impor um modelo de formação profissional sem que haja, previamente, uma negociação (construção) coletiva com aqueles que realizam e dão forma ao processo formativo no cotidiano das instituições responsáveis pela formação profissional. Para ela:

Há que se reconhecer o quanto é equivocado querer penetrar na instância da escola e das práticas educativas por meio de decretos, portarias, resoluções, entre outros. Insistir em políticas, programas e projetos verticalizados, de perspectiva linear e determinista é optar por um percurso que tem levado a implicações desastrosas para a própria sociedade. A realidade tem sido pródiga em experiências educativas “mal sucedidas” por desconsiderar a capacidade

real dos profissionais da educação, o poder da resistência e seletividade da inteligência humana, a capacidade crítica dos educadores e pesquisadores que lutam por uma educação escolar emancipatória (Nunes, 2006, p. 92).

Nunes, após a realização de sua pesquisa no Senac, na qual procurou analisar as implicações da utilização do modelo de competência na formação profissional, vai mais além de apenas chamar a atenção para que se envolva os profissionais e os capacite melhor para o trabalho com esse modelo de formação. No seu entender, o desacordo entre professores e esse modelo de formação não é apenas uma questão de pouca adaptação, mas, fundamentalmente, de impertinência do mesmo, considerando a cultura, valores, experiência e perspectivas que os formadores têm em relação à educação profissional.

Em suas conclusões, a autora expressa com maior clareza o quanto há um distanciamento dos fundamentos da pedagogia das competências e o conhecido, realizado e aceito pelos professores, e que termina por repercutir negativamente no processo de formação profissional:

Os resultados apresentados por meio deste estudo, sinalizam para uma inadequação ao modelo de competências, em relação ao contexto organizacional das escolas, aqui focalizando o Senac/PE. Para tanto, recomenda-se uma postura crítico-investigativa acerca das matrizes epistemológicas que fundamentam a pedagogia das competências e dos determinantes e implicações (quer sejam de ordem econômica, social, política, ideológica, cultural, entre outras), no processo de educação profissional, de forma que os supervisores e professores(as) possam ter clareza a respeito dos referenciais teórico-práticos que fundamentam a sua ação docente (ou outra iniciativa que se deseje construir, uma vez que a proposta atual foi apontada, pelos entrevistados, como incompatível com a estrutura organizacional escolar), tendo em vista diminuir, cada vez mais, a distância entre o que se estabelece em nível de currículo formal e o contexto real da educação profissional que se pretende desenvolver (Nunes, 2006, p. 219).

Considerando particularmente o Brasil e sua relação com o IBERFOP, constatamos que sua participação foi insignificante. Sua larga experiência no campo de formação profissional, não só em virtude da expressiva quantidade de pessoas formadas pelo Sistema S, mas também por ter uma rede pública de educação profissional de reconhecida qualidade, deveria tê-lo levado a atuar de forma mais incisiva nas discussões travadas durante a vigência do Programa. No sentido contrário também pode ser dito a mesma coisa. Ou seja, embora a reforma da educação profissional brasileira, ocorrida no governo Fernando Henrique, via Decreto 2208/97, tenha pontos de aproximação com o postulado pelo IBERFOP, como a formação por competências, a oferta de qualificação estruturada, a partir das demandas do mercado, e a forte ênfase na qualificação profissional como ingrediente da competitividade industrial, entre outros pontos de aproximação, o Programa IBERFOP não teve nenhum tipo de interferên-

cia no modelo de educação profissional estruturado a partir desse governo. É possível detectar que as maiores influências na definição daquela reforma aproximam-se dos interesses formulados pelo empresariado brasileiro (Oliveira, 2005), bem como das *recomendações* do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (Oliveira, 2006b).

Por outro lado, identificamos nessa investigação que, destoando dos países ibero-americanos, o Brasil, na reforma acima apontada, fez a opção por um modelo de educação profissional pautado na histórica dualidade entre a formação geral e a formação profissional. O que nos leva a fortalecer a convicção apontada por Oliveira (2006b), segundo o qual a desestruturação do sistema público de educação profissional, promovida no governo Fernando Henrique, foi a retomada de um projeto histórico das nossas elites de manter a segregação no interior do sistema educacional. Ao se colocarem enquanto cúmplices dos interesses do grande capital, optaram por políticas de qualificação profissional de insignificante ressonância social e, ao mesmo tempo, objetivaram, por fim, a uma luta histórica em prol da construção de uma educação básica de caráter politécnico e atenta aos interesses da grande maioria da população.

Recebido em junho de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

- 1 Pesquisa financiada com recursos do CNPq.
- 2 Durante a existência do IBERFOP ocorreram 10 reuniões do Comitê Executivo. O Chile só participou desta primeira reunião. Os outros três países, bem como a OEI foram os únicos presentes neste comitê até a sua última reunião, em Madri, em junho de 2000.
- 3 Centro Interamericano para o Desenvolvimento de Conhecimento na Formação Profissional, pertence à Organização Internacional do Trabalho (OIT).
- 4 Embora não tenham se preocupado em fazer uma análise crítica dos motivos que levaram os países latino-americanos a desenvolverem reformas nos seus sistemas educacionais, uma vez que esse trabalho foi financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o livro de Carnoy e Castro (1997) é um trabalho de referência para visualizar o conjunto de ações implementadas pelos governos nacionais da América Latina, na perspectiva de atender ao que Gentili (1998a, 1998b), com muita razão, chamou de Consenso de Washington na educação.

Referências

ANTA, Gregorio. **Procesos de Acreditación y Certificación de la Competencia Laboral**. Madrid, España: Programa IBERFOP/OEI, 1998.

BERTRAND, Olivier. **Avaliação e Certificação de Competências e Qualificações Profissionais**. Brasília: UNESCO/IPE, 2005.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1987.

CEPAL. **América Latina y el Caribe**: políticas para mejorar la inserción en la economía mundial. Santiago de Chile: CEPAL, 1995

CEPAL. **La Brecha de la Equidad**: América Latina, en el Caribe y la cumbre social. Santiago de Chile: CEPAL, 1997.

CEPAL. **Transformación Productiva con Equidad**: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago de Chile: CEPAL, 1996.

CEPAL/UNESCO. **Educación y Conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: CEPAL, 1992.

CONSEJO DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LABORAL (CONOCER). **Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo**. - Programa IBERFOP. OEI, vol. 3, Madrid, España, 1998.

CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício. **A Reforma da Educação Profissional dos Anos 90 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFETPE)**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação).

FONSECA, Laura Sousa. Reestruturação produtiva, reforma do Estado e formação profissional no início dos anos 1990. In. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A Formação do Cidadão Produtivo**: a cultura do mercado no ensino técnico. Brasília: INEP, 2006. P. 201-220.

GENTILI, Pablo. **A Falsificação do Consenso**: simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

GENTILI, Pablo. **Retórica de la Desigualdad**: los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal. Buenos Aires: Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires. 1998b. Tese (Doutorado em Educação).

GOUVEIA, Karla Reis. **As Implicações da Reforma da Educação Profissional Brasileira da Década de 90 na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros - PE**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação).

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

JIMENEZ, Emmanuel; LOCKHEED, Marlaine. **Public and Private Secondary Education in Developing Countries**: a comparative study. World Bank (discussion papers, 309). Washington, 1995.

NUNES, Terezinha de Souza Ferraz. **Implicações do Modelo de Competências na Educação Profissional do SENAC/PE**: sob o olhar do professor. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação).

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira**. Campinas - SP: Alínea, 2006a.

OLIVEIRA, Ramon de. Educação e trabalho: do mito da reconversão tecnológica à ideologia da empregabilidade. **Revista FAEEBA**. v. 15, p. 57-66, 2006b.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado Industrial e Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2005.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **I Conferência Ibero-americana de Educação**, 1989. Disponível em: <http://www.oei.es/icie.htm>. Acesso em: 15 out. 2008.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **V Conferência Ibero-americana de Educação**, 1995. Disponível em: <http://www.oei.es/vcie.htm>. Acesso em: 15 out. 2008.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **IBERFOP: antecedentes**, 2008a. Disponível em: <http://www.oei.es/iberfop8.htm>. Acesso em: 15 out. 2008.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **IBERFOP: modalidades de financiación de los programas aprobados en las cumbres de jefes de Estado y de gobierno**, 2008b Disponível em: <http://www.oei.es/iberfop3.htm>. Acesso em: 15 out. 2008.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **IBERFOP: I reunión del comité ejecutivo de IBERFOP**, 2008c. Disponível em: www.oei.es/iberfop6.htm. Acesso em: 15 out. 2008.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **IBERFOP: seminário-taller**, 2008d. Disponível em: www.oei.es/iberfop11.htm. Acesso em: 15 out. 2008.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **IBERFOP: seminario sobre formación profesional y empleo**, 2008e. Disponível em: www.oei.org.co/iberfop/mexico8.htm. Acesso em: 15 out. 2008.

RAMOS, Marise N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

I REUNIÃO IBERO-AMERICANA DE CHEFES DE ESTADO E PRESIDENTES DE GOVERNO. **Declaração de Guadalajara**, 1991. Disponível em: <http://www.oei.es/icumbre.htm>. Acesso em: 15 out. 2008.

Ramon de Oliveira é doutor em Educação e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, Recife, PE, Brasil. Pesquisador 1D - CNPq. E-mail: ramono@elogica.com.br