OS CONSELHOS E COMISSÕES DE TRABALHO: ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS E DE DIÁLOGO SOCIAL

Emilia Maria da Trindade Prestes*

RESUMO

O foco deste texto são os processos de aprendizagens dos conselheiros dos Conselhos e Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho, Emprego e Renda, compreendidos como processos educativos adquiridos ao longo da vida (ALHEIT e DAUSIEN, 2006 e 2006 b) e capazes de serem aplicados em diferentes espaços e campos (BOURDIEU, 2007), especificamente nas propostas do Diálogo Social. O diálogo social é compreendido como um processo comunicativo, estabelecido através da argumentação e voltado para o entendimento mútuo, o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e emoções (HABERMAS 1999; FREIRE, 1977 e 2004). Na perspectiva deste trabalho, este conceito será entendido como um fenômeno pedagógico e político, orientado pelo consenso argumentativo (HABERMAS), processado nos fóruns de socialização dos mecanismos de controle social e de mediação de conflitos de classes em pauta nos Conselhos/Comissões, envolvendo diferentes representações e interesses relacionados às questões de trabalho e de qualificação.

Palavras-chave: Processos de Aprendizagem. Conselhos e Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho, Emprego e Renda. Diálogo Social.

1 INTRODUÇÃO

A crise do trabalho e o aumento do desemprego, acelerados a partir dos anos 1980, impulsionaram importantes mudanças na forma como os governos, os empresários e os sindicatos passaram a orientar as formulações, as decisões e a gestão de algumas políticas públicas, destacadamente aquelas voltadas para a questão do emprego e da formação profissional. Neste meio, os grandes pactos macrocorporativistas de inspiração keynesiana cederam lugar para o microcorporativismo em forma de fóruns tri ou multipartites, caracterizados pela disputa, pelo diálogo, pela negociação e pelas formas de ação, tanto na relação direta entre capital e trabalho, quanto destes com o Estado e a sociedade. (SOCHACZEWSKI, 2000; BENEYTO e GUILLÉN, 1998).

Foi neste contexto das grandes mudanças processadas globalmente e das necessidades emergentes que surgiram dois novos conceitos: um de natureza educativa, denominado "Aprendizagem ao Longo da Vida"[1], promovido pela UNESCO e defendido

* Doutorado em Estudios Latinoamericanos - Universidad Nacional Autónoma de Mexico (1992). Professora Associado IV da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: prestesemilia@yahoo.com.br

[1] Jacques Delors (1998), coordenador do "Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI", no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma *aprendizagem ao longo de toda a vida* (Lifelong Learning),

como a possibilidade mais concreta para a construção de uma educação internacionalizada e capaz de diminuir o desemprego, a exclusão e a pobreza; e outro, difundido pela OIT, chamado "Trabalho Decente", no qual se concebe o trabalho de forma humanizada.[2] Estes dois conceitos, que vinculam o conhecimento, a formação e a informação às respostas das necessidades humanas às exigências da produção e do mercado de trabalho, também incluíram, nas suas premissas ideológicas, valores de solidariedade, justiça social e defesa dos vulneráveis, equilíbrio das relações de poder e defesa de interesses diferentes.

No Brasil, as orientações relativas à qualificação do trabalhador se revelaram, de forma particular, no ano de 1995, quando o governo FHC lançou o PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, como um dos projetos prioritários do governo federal, destacado no Plano "Brasil em Ação", com intenção de minimizar a exclusão social, através da qualificação profissional. Derivando-se das orientações Constitucionais relacionadas com a participação social dessas novas iniciativas governamentais, surgiu o CODEFAT- Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo do Trabalhador, uma das novidades no emergente projeto de reorganização produtiva da sociedade brasileira. Estruturado no ano de 1993 e fundamentado no artigo 10 da Constituição de 1988, esta Instituição - com atribuição de gerir os recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador – FAT e deliberar sobre questões relativas às políticas públicas de emprego de forma tripartite e paritária – constitui-se no principal espaço para o estabelecimento das disputas e dos acordos consensuais relativos às questões do emprego, do trabalho e da qualificação do trabalhador.

Após o CODEFAT surgiram, por meio da Resolução nº 63, os Conselhos e as Comissões de Trabalho Estaduais e Municipais, com atribuições idênticas às das entidades federais. No ano de 2003, foi lançado o Plano Nacional de Qualificação – PNQ – em substituição ao PLANFOR, reforçando a exigência de que as decisões relativas à política do trabalho fossem efetuadas de forma tripartite e paritária, possibilitando o Diálogo Social, já em uso nos países europeus.

Apesar da sua importância como fórum de diálogo social, de aprendizagens e de deliberaçaõ dos problemas trabalhistas, as Comissões/Conselhos, no início dessa nova

---

fundada em *quatro pilares* que são, ao mesmo tempo, pilares do conhecimento e da formação continuada: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

[2]Aprendizagem ao Longo da Vida empregado pela UNESCO, significa uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento.

década dos anos 2000, parecem vir perdendo o seu espaço e importância nas questões relacionadas às decisões de trabalho, sobretudo àquelas relacionadas com a educação e qualificaçaõ do trabalhador. No âmbito da academia, isto também vem ocorrendo. Os poucos estudos existentes sobre o assunto datam dos primeiros anos de vigência destes fóruns, final dos anos de 1990 e nos anos seguintes, e seus comentários limitam-se a abordar os Conselhos/Comissões pelo prisma das novas formas de regulação das políticas de formação profissional, da exclusão social, da fragilidade institucional do Estado ou do autoritarismo incrustado na sociedade brasileira (SOCHACZEWSKI, 2000, SOUZA, 2004). Outros descrevem os processos "participatórios em conselhos municipais particulares" (AREOSOS, 1999, BONFIM, 2002, CÔRTEZ, 2002, TATAGIBA, 2002), existindo os que buscam elaborar um panorama geral sobre os tipos de conselhos existentes, destacando "suas características fundamentais, sua distribuição pelo país e sua composição, considerando os segmentos sociais que os integram" (CÔRTEZ, 2005). Há também os que mencionam suas organizações como um mecanismo de reordenamento do sistema de produção e de reprodução capitalista, voltado para a recomposição de suas bases de acumulação (FIDALGO, 1999; SOUZA, 2005) e, finalmente, aqueles que consideram estes espaços como espaços de aprendizagens e de diálogo social e de negociação coletiva (PRESTES, 2008).

Como espaços sociais para as disputas e negociações de ações envolvendo o trabalho e a qualificação, os Conselhos/Comissões também são objetos de diferentes interpretações em relação as suas finalidades. Por um lado, são percebidos como importantes mecanismos para os processos participativos e para a aprendizagem democrática: a emancipação social ou, contrariamente, como experiências capitalistas mantidas nos limites da ordem social burguesa e negadoras da presença dos conflitos de classe existentes. Enquanto, na primeira perspectiva, há o predomínio da crença de que os seus diferentes representantes são capazes de encontrar, através de diálogos sociais e acordos mútuos, soluções para atender às demandas diferenciadas e relativas à qualificação para o trabalho e à construção de espaços públicos, na segunda, há uma perspectiva crítica, na qual perdura a ideia de que esta experiência está muito mais próxima à minimização do Estado, ao atendimento dos interesses individuais e à melhoria da competitividade empresarial. De qualquer maneira, como fórum de participação social, possibilita experiências de aprendizagens e mudanças de comportamento sociais.

Em relação às experiências de aprendizagens e de mudanças de comportamento individuais e coletivos, estudos recentes tentam explicar que algumas mudanças do comportamento dos indivíduos podem ser atribuídas aos conhecimentos e as aprendizagens adquiridas nos seus *locus* de convivências e nos seus itinerários de vida. Neste sentido, há uma convicção da existência de relações entre formação, conhecimentos, aprendizagens[3] e mudanças. Seguindo este enfoque, são as aprendizagens que possibilitam mudanças individuais e as transformações (PAIVA, 2001). O somatório das mudanças individuais é que torna possível mudar a realidade coletiva, organizada por complexas relações de "redistribuições, intercâmbios desiguais, reciprocidades instituídas e reciprocidade informal e mediada por atores sociais (sindicatos, empresários, governos, movimentos sociais, associações)" (CABRERO, 2000, p. 8). São estas relações que, nos casos trabalhistas, são resultantes da "desregulamentação no mercado de trabalho, dos processos de modernização cultural e de mudanças no direcionamento do trabalho e da vida familiar" (BORN, 2000 p. 2) que, conectadas com fenômenos micros e macros, objetivos e subjetivos, quantitativos e qualitativos da sociedade, propiciam a formação de novos comportamentos e de novos itinerários de aprendizagens, possibilitando novas e diferentes trajetórias individuais e coletivas e novas formas de comportamentos sociais. Por outro lado, "aprender" pode ser compreendido, em um sentido largo, como o processo social de fazer, de dar forma e de transformar experiências individuais em experienciais sociais através de comunicações, ou seja, a través de diálogos. Defendendo portanto a relação existente entre aprendizagens, diálogos e mudanças no direcionamento do trabalho e na vida social, se constitui em objetivo deste ensaio despertar algumas reflexões de natureza teórica e metodológica sobre as possibilidades de aprendizagens individuais e coletivas que podem ser vivenciadas em espaços institucionais aprendentes, a exemplo dos Conselhos/Comissões de Trabalho, Emprego e Renda, espaços de experiências de práticas de diálogo social. Para efeito de comprovação empírica, aproveito alguns relatos dos Conselheiros que participaram deste fórum de diálogo social, na Paraíba, na primeira década dos anos dois mil. Nestas narrativas, destaco os tipos de informações e de conhecimentos apreendidos por estes durante as suas vivências neste espaço de mediação e de consenso, para atuar com "competência técnica e política", nos processos de representação destes Conselhos, baseados no diálogo social

[3] Segundo Josso, "formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...]. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração. Aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulações e soluções teóricas" (JOSSO, 2004 p. 39).

2 AS APRENDIZAGENS

A articulação entre as aprendizagens e as realidades sociopolíticas e culturais, marcada nas narrativas de vida, contempla experiências permeadas e influenciadas por distintas dimensões inter-relacionadas: as esferas "mercantil, estatal, doméstico-familiar e relacional" (ESPING-ANDERSEN *apud* ADELANTO *et al*. 2000 p 25) e, também, pelos "eixos de igualdade e de desigualdades e os atores coletivos".(*idem*). No caso das experiências de aprendizagens vivenciadas em espaços de participação social coletiva, estas dimensões e estes eixos se encontravam presentes no conjunto das representações tripartites, representadas por dos diferentes conselheiros, oriundos das representações patronais, dos trabalhadores e do Estado/governo. As singularidades e as diferenciações individuais dos conselheiros, como: sexo, idade, gênero, quando relacionadas com as diferentes esferas socioeconômicas – origem, identidade institucional de representação, nível de escolaridade, tempo de representação nos conselhos, comissões - tendiam a influências na aquisição de novos conhecimentos e experiências e na construção de novas ações transformadoras, capazes de possibilitar modificação nas realidades onde atuavam. Era, portanto, a forma, como se davam as aprendizagens e os novos conhecimentos que iam possibilitando aprendizagens e transformações individuais/coletivas e institucionais.

No ano de 2003, quando o Plano Nacional de Qualificação – PNQ – substituiu o PLANFOR, as concepções de aprendizagens passaram a serem vistas como direito de todas as pessoas para responder às demandas das transformações emergentes, no conjunto das novas situações/necessidades educativas, políticas, econômicas e ideológicas. Nelas, tanto os indivíduos como as instituições e instâncias econômicas, sociais e políticas passaram a ser vistos como sujeitos de aprendizagens e adaptações. Explica Biondi (2005) que, na época, um dos atuais gestores desta política de qualificação defendia que, na atualidade, as aprendizagens, construídas ou não pelo sistema formal de ensino, passaram a ser revalorizadas como estratégias capazes de fazer com que "os sujeitos" treinados realizem a transição entre antigas e novas formas de decidir e de agir. Em seu entendimento, as recentes ações de qualificação do trabalhador, amparadas pelas políticas públicas, deveriam valorizar diferentes experiências e práticas educativas incluindo-se, nestas, as que são formuladas pelos sindicatos – representantes dos trabalhadores - e pelos movimentos sociais, entidades capazes de redefinirem novos valores e comportamentos.

Estas compreensões de aprendizagens remetem às vinculações existentes entre as aprendizagens individuais, coletivas e institucionais. Quando se trata de aprendizagens individuais, deve-se considerar as formas como os sujeitos vão adquirindo informações e conhecimentos, ao longo dos diferentes processos de vida. Trata-se de construções individuais de aprendizagens ou, como entendem PETER ALHEIT e BETTINA DAUSIEN (2006), CARDENAL (2006) e ALHEIT (2007), de biografias de aprendizagens. Todos estes autores enunciam que a aprendizagem é uma ação integrada às experiências de vida; um processo de "autopoese" que se comunica com as elaborações criativas de outras pessoas tendo, portanto, raízes sociais (HERNÁNDEZ, 2005). Nesta estrutura conceptual, "aprender" pode ser compreendido, em um sentido largo, como o processo social de fazer, de dar forma e de transformar experiências sociais em situações de mudança, em um período de tempo mais curto ou mais longo. A categoria "aprendizagem biográfica" (ALHEIT, 1995b e DAUSIEN, 1998b *apud* DAUSIEN, 2000) significa, portanto, a organização de processos de aprendizagem em um nível mais elevado, isto é, em uma estrutura do tempo e de sentido capaz de organizar experiências, interpretação, memória e expectativa no "*gestalt* narrativo" da história de vida.

Para que ocorram processos de aprendizagens nos espaços dos Conselhos/Comissões, é necessário haver, por um lado, as construções biográficas individuais e, por outro, as experiências que ocorrem no interior institucional. O conjunto de experiências individuais (DAUSIEN, 2000, p. 31), em conexão com as aprendizagens institucionais, possibilitam a efetivação das práticas de diálogo social, a finalidade maior destes Conselhos. Portanto, para ocorrer um efetivo diálogo social nas Comissões/Conselhos, deve existir conexões entre os diferentes processos de aprendizagens dos sujeitos que participam dessas experiências. Deve-se atentar para os diferentes interesses e posicionamentos dos sujeitos que dinamizam esses espaços institucionais, o que requer a existência de referenciais éticos, educativos e políticos, capazes de possibilitar acordos de convivência e respeito à opinião alheia, possibilitando uma efetiva prática de Diálogo Social. Isto inclui a vertente das aprendizagens para a participação social e para respeitar os princípios republicanos e democráticos, que possibilitam os consensos.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE DIÁLOGO SOCIAL

O exercício do Diálogo Social, que inclui os valores e ideais relativos à igualdade de oportunidades de participação social, encontram suportes teóricos nas ideias de pensadores contemporâneos, como Habermas (teoria da ação social comunicativa, emancipação e consenso), Giddens (teoria da estruturação/institucionais), Touraine (unidade das diversidades), Beck (teoria do risco) Bourdieu (teoria da ação), Dubet (experiência social) e Castells (sociedade da informação), que tratam de introduzir novos elementos de análises nas suas interpretações sociológicas, com vistas a possibilitar explicações sobre as mudanças sociais em processo, a democracia e o papel do sujeito/indivíduo e do conhecimento/aprendizagem na ordem emergente.

A compreensão de diálogo social, quando relacionado às práticas de comunicação, da linguagem, da cultura e da educação, pode ser reconhecida nas ideias de autores como Chomsky (competência e atuação), Searle e Austin (atos de falar), Bernstein (códigos sócio-semânticos), Cole (abordagem cultural-histórica), Matusov (modelo de participação) e Wells (teoria da atividade do conhecer). Todos esses teóricos enunciam a participação e a transformação de diferentes segmentos da sociedade através das práticas de aprendizagens, aliadas aos processos sócio-históricos participativos, com ênfase na comunicação, no discurso, na cultura, na participação social e nas transformações e emancipações. Para que exista uma pratica de Diálogo Social, compatível com os paradigmas das novas sociologias políticas ou da comunicação, é importante (senão necessário) existir preparação e práticas dos atores que atuam como representes de um coletivo.

O modelo de Diálogo Social brasileiro, implantado na época, como sugere Sochaczewski (2000) Gonh (2005), Tatagiba (s/d) e Côrtez (2005), além de recente e inovador, era de frágil sustentação política, não dispunha de conselheiros preparados e nem experientes, circunstâncias estas que dificultavam a construção de diálogos sociais capazes de deliberar novas políticas públicas de emprego, apoiadas em um tipo de equilíbrio de forças. Este despreparo dos conselheiros, reconhecido como um dos fatores impeditivos dos avanços das propostas políticas relativas às questões do trabalho e da qualificação, foi um dos assuntos de debate do I e do II Congressos Nacionais para Organização do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda, realizados nos anos de 2004 e 2005, em Brasília. Durante estes encontros, o Ministério do Trabalho e Emprego foi alertado, pelos participantes, para a necessidade de organizar, de forma mais efetiva, atividades formativas

dirigidas a esses representantes, assegurando práticas de Diálogo Social coerentes com as concepções políticas e teóricas e, por extensão, com a construção de políticas públicas eficientes.

Naquele contexto, estudos realizados por Gohn (2005) indicavam que a maioria dos conselheiros não possuía experiência participativa nas gestões nem nos negócios públicos, que o formato dos Conselhos/Comissões exigia muita rotatividade dos conselheiros e que estes, geralmente, não dispunham de infra-estrutura de trabalho nem de conhecimentos, informações e preparação para o exercício das atividades participativas. Esta conjunção de fatores adversos ampliava as dificuldades de lidar com a pluralidade de interesses e de "reconhecer o outro" (TOURAINE, 2001) nas decisões negociadas, como era previsto na época. Uma maior capacitação, concordavam os dirigentes do MTE e dos sindicatos, ofereceria margem para os conselheiros "expressarem as opiniões e posicionamentos coletivos das suas entidades de origens e para uma intervenção mais ativa no diálogo deliberativo no interior dos conselhos" (TATAGIBA, s/d.), sobretudo nos territórios onde a população jovem e adulta apresentava altos índices de analfabetismo ou de baixa escolaridade. Complementava POCHMANN (cópia s/d) que, nos espaços institucionais, os conselheiros, especialmente "os representantes dos trabalhadores, possuem condições singulares para a vocalização de interesses coletivos, podendo contra-arrestar a tendência de focalização das ações" (POCHMANN, op.cit, p. 178). Isto significa que os conselheiros necessitavam não apenas aprender e aprender a aprender. Eles necessitavam aprender a aplicar os seus conhecimentos e aprendizagens nos espaços institucionais onde atuavam. À medida em que os conselheiros aprendiam a aplicar essas aprendizagens, eles possibilitavam o surgimento de diálogos e de sugestões capazes de provocar mudanças nos comportamentos individuais e coletivos e na cultura política e social do país, democratizando o espaço público.

4 AS COMISSÕES DE TRABALHO, EMPREGO E RENDA

No final da década de 1990, a experiência européia, relacionada com os acordos e as conversões dialogadas, envolvendo um novo desenho de negociação e de gestão e que já vinha sendo colocada em prática, há algumas décadas, se intensificava, devido às novas demandas dos sindicatos e dos trabalhadores. Estes acordos, envolvendo diferentes situações relacionadas ao trabalho, aos trabalhadores e aos processos de desenvolvimento nacionais e

regionais, tornaram-se objetos de grandes interesses políticos, econômicos, sociais e teóricos. Os tratados de Maastricht, firmados em 1992 e, depois, o de Berlim, assinado em 25 de março de 2007, por exemplo, inseriram as Comissões bipartites e tripartites nas pautas das prioridades políticas, econômicas e sociais da União Europeia, como espaços de decisão da educação, da formação dos trabalhadores e do combate à exclusão, através de um diálogo permanente.

Na "Declaração de Berlim", o Diálogo Social passou a ser considerado fundamental para o trabalho de qualidade e de oportunidade para todos, face à globalização e às grandes mudanças no mundo do trabalho. Consta, nos documentos da reunião, a preocupação da União Europeia de estabelecer novas regras e novos mecanismos para reforçar o papel dos conselheiros que participam do diálogo social, possibilitando a prevista evolução econômica e social dos Estados-Membros (DECLARAÇÃO DE BERLIN, 2007). Uma preocupação semelhante a esta se fez presente no mês maio de 2006, no continente sul-americano, durante a XVI Reunião Regional da América Latina, promovida pela Organização Internacional do Trabalho - OIT, quando vinte e três países latino-americanos discutiram a proposta de uma Agenda Hemisférica para o Trabalho Decente [4] enfatizando, nas suas decisões, a necessidade de criar uma cultura de confiança na democracia e no diálogo social, com o fortalecimento dos atores sociais no âmbito geral, local e empresarial (negociação coletiva). Para tal fim, foram previstas as organizações de constituintes tripartites, formadas por pessoas capacitadas para consolidar esses diálogos.

No caso específico do Brasil, o presidente Lula, em maio de 2007, na Agenda Nacional do Trabalho Decente (*memorandum* de entendimento), assumiu um compromisso com o Diretor Geral da OIT, colocando como prioridade apoiar os mecanismos e as instâncias de Diálogos Sociais existentes no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, com atenção especial para o fortalecimento dos atores tripartites, através da capacitação. A compreensão era a de que a formação de conselheiros propicia a participação ativa na definição de políticas nacionais de fomento ao emprego, ao trabalho decente e no fortalecimento da cultura do diálogo social (ABRAMO, 2007).

Como já mencionado, foi através da Resolução nº 63, instituída pelo CODEFAT, em julho de 1994, que os Conselhos e as Comissões Estaduais e Municipais de Emprego

[4] A OIT propõe, por intermédio de seu Diretor-Geral, Juan Somavía, o conceito de *trabalho decente* como aquele capaz de responder às aspirações humanas e renovar o enfoque do mercado de trabalho sob os novos paradigmas produtivos, decorrentes da economia globalizada e da circulação de informações (OIT, 2003).

foram criados e reconhecidos como órgãos ou instâncias superiores colegiadas de caráter permanente, deliberativo e com igual número de trabalhadores, empregadores e representantes do governo. No ano de 2006, os Conselhos Estaduais, distribuídos no país, atendiam aos 26 Estados brasileiros e mais o Distrito Federal abrigando, cada um deles, uma média de 27 conselheiros, entre titulares e suplentes participantes. Os Conselhos de maior representação chegaram a agrupar, de forma paritária, 36 pessoas e, os menores, 18, alcançando, em números absolutos, um total de 860 Conselheiros Estaduais.

Quanto às Comissões Municipais de Emprego, até fevereiro de 2006, havia um número de 3.516 entidades criadas, tendo sido homologadas cerca 2.979 delas, atendendo a um total de 5.562 municípios brasileiros e representando cerca de 54% da sua totalidade no país (VÉRAS e SOCHACZEWISKI, 2007). Ainda quando havia uma diferença numérica entre as representações dos Conselhos Estaduais e das Comissões Municipais, não existia nenhum deles com menos de 12 pessoas, entre titulares e suplentes. Supõe-se, por isto, a existência potencial, na ocasião, de 46.068 Conselheiros Municipais, em todo o país.

Este número, quando somado ao anterior, atingia um montante de 46.928 representantes dos Conselhos e Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho e Emprego, evidenciando um significativo número de pessoas envolvidas neste processo de Diálogo Social. Alerta-se, entretanto, que muitas destas Comissões ou não funcionavam, ou seus conselheiros não eram atuantes, diminuindo substancialmente o número concreto de pessoas nesses fóruns. Apesar destas reduções, existia tendência de que tanto os fóruns de diálogo como os seus conselheiros aumentassem, na medida em que se ampliassem as exigências governamentais e as demandas relativas à consolidação, já em processo, do Sistema Público de Trabalho e Renda (SPTR) em todo o território nacional.

Entretanto, se os anos de 2006 e 2007, com o avanço das políticas do Ministério de Educação e Cultura - MEC e do MTE sobre a educação profissional e qualificação do trabalhador, tornaram visível a importância destas políticas entre diferentes setores da sociedade, o que possibilitou a ampliação de estudos e de publicações sobre este tema, na perspectiva dos desafios e potencialidades dos Conselhos e Comissões, e das demandas impostas aos conselheiros, para atenderem aos requisitos do SPTR (UNITRABALHO, 2006; OLIVEIRA e SOCHACZEWISKI, 2007; RIBEIRO e KRAUSE, 2007; COSTA, PRESTES, GOMES e SOUZA, 2007; BIONDI, 2007; TODESCHINI, 2007; PONTUAL, 2007), as mudanças políticas registradas nos MTE e no MEC, depois dessas datas, fizeram com que muitas dessas orientações em implantação não chegassem a ser efetivadas e, gradativamente,

a perspectiva de implantação do Sistema Público de Trabalho e Renda tornou-se inviável de ser efetivada.

5 AS APRENDIZAGENS DOS CONSELHEIROS

Quando o PNQ foi implantado, a ideia era a de superar a dicotomia de interesses diferentes - Estado, patrões e empregados - através de negociações tripartites, desde o âmbito local até o nacional, abrindo possibilidades para o desenvolvimento social e econômico, a inclusão social e a democratização das relações de trabalho (LIMA e LOPES, 2005). A proposta era a de que estas concepções que orientavam as políticas públicas de trabalho do MTE deveriam estar presentes nas práticas existentes nos Conselhos e Comissões de Trabalho, referenciando o diálogo social através de disputas, negociações e, finalmente, consenso.[5]

Para o MTE, as concepções de Comissões/Conselhos eram as de que estes se constituíam em espaços públicos de ações democratizantes e os conselheiros, seus porta-vozes. Para concretizar este ideal era necessário, inicialmente, qualificar seus componentes e, para isto, no ano de 2006, este Ministério estabeleceu um convênio com a Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho – UNITRABALHO e o DIEESE, para oferecer uma ampla formação aos conselheiros dos Conselhos/Comissões estaduais e municipais do país. O objetivo desta formação era o de propiciar aos conselheiros a aquisição de subsídios políticos, técnicos e operacionais - novas aprendizagens -, tornando-os capazes de "enfrentar com eficácia os principais desafios nacionais à ação das Comissões" (UNITRABALHO, 2005b). Entre as regiões eleitas para serem beneficiadas pela formação, estiveram as regiões Norte e Nordeste, vistas, naquela ocasião, como as mais necessitadas de formação, devido as condições de escolaridade da força de trabalho.

No caso da formação ocorrida na região nordeste, abrangendo cerca de oito estados, a experiência educativa abrangeu um total de 45 pessoas: 28 homens e 17 mulheres. Estas pessoas, representantes dos segmentos patronais, governamentais e dos trabalhadores, se auto-representaram como pessoas brancas, negras e, majoritariamente, como miscigenadas: pardas, mulatas, brasileiras e indígenas e tiveram idades oscilantes entre menos de 30 e mais

[5] A noção de consenso adotada no Diálogo Social se aproxima do conceito de Habermas, ou seja, do "processo de 'desbarbarização' das relações sociais". Esta compreensão inclui a possibilidade de não haver acordos consensuais, uma vez que vai "depender do processo de argumentação, do reconhecimento das pretensões universais de validade e das condições não-coercitivas da interação lingüística" (GOMES, 2007, p. 116).

de 56 anos, com maior concentração nas faixas entre 40 e 50 anos, cerca de 70% deste total. Quanto às condições de escolaridade, cerca de 70% possuíam formação superior completa, sendo 50% portadores de cursos de especialização e/ou mestrado. Mais da metade — 54,% — tinham renda familiar nas faixas entre R$ 2.500,00 e R$ 6.000,00, apesar de também haver um pequeno número que alegou possuir salário de até R$ 1.000,00. Quanto às ocupações, atuavam como bancários, servidores públicos com cargos de professores(as) do ensino público, auditores(as), advogado(as) e economista(s) da Delegacia Regional do Trabalho, gerentes do SINE e também Secretários(as) de Trabalho e Ação Social de Estados ou Municípios. Os empregadores se apresentaram como pequenos comerciantes e microempresários ligados aos ramos de bares e restaurantes, da construção, do turismo ou de oficina mecânica, e também sindicalistas. É importante reconhecer que todos os participantes dessa formação pertenciam às Comissões Estaduais ou Municipais das capitais ou das cidades mais desenvolvidas, o que lhes propiciava melhor renda e escolaridade. É possível supor que estes conselheiros representem um segmento mais elitizado no conjunto dos conselheiros do país, mas também é possível admitir que as características destas pessoas estivessem sendo modificadas de ano para ano, significando aumento de escolaridade e de renda daqueles que atuavam em atividades de representações. Cerca de 50% destes cursistas reconheciam ter entrado nas Comissões sem quaisquer informações sobre seu funcionamento e que, até o período da formação, dispunham de *"pouquíssimo conhecimento sobre o que é solicitado numa Comissão dessa natureza ou sobre as concretas realidades do trabalho e necessidades do trabalhador."*

Alguns conselheiros disseram ter ingressado nas Comissões para *"adquirir conhecimentos*"; outros, para *representar os interesses do "Estado" ou do "sindicato*", pela "*oportunidade de participar e intervir nas políticas públicas",* "*influir na escolha dos cursos de qualificação para geração de mais emprego para a classe trabalhadora"* ou, ainda, para "*poder ajudar na conquista de algumas vantagens para o desempregado".* Havia aqueles que acreditavam ser papel do conselheiro o de "*representar e atuar em discussões dos assuntos de interesse da sociedade representada, buscando, no diálogo, a solução de problemas".* Aliás, em se tratando da compreensão sobre Diálogo Social, cerca de 70% destes conselheiros nunca tinham ouvido falar em diálogo ou não tinham clareza sobre o seu conceito ou sobre a sua aplicação e finalidade, apesar de ele se constituir na base que fundamenta a organização dos Conselhos/Comissões. Um conjunto de 36 pessoas, por exemplo, considerou o Diálogo Social – ou as práticas dialógicas - como: "*ouvir as bases,*

mantendo o diálogo com empreendimentos, ONGs, universidades, associações de classes etc.”; “*atuação de maneira coordenada em busca de um objetivo comum*”; “*socialização massificada de ideias em favor de uma coletividade, na busca de êxitos” e* “*monólogo com o governo*” ou, então, espaço onde “*diferentes atores se reúnem para discutir ações que possibilitem melhoria de vida*”. Poucas pessoas chegaram a formular opiniões entendendo o Diálogo Social como a base e o próprio formato das Comissões, no âmbito das suas representações tripartites; um espaço utilizado para promover as políticas de emprego e de proteção social, considerando os direitos de trabalhos fundamentais e a melhoria de outras condições de trabalho, como é previsto quando aplicado à política de qualificação do trabalhador jovem e adulto.

Segundo os próprios conselheiros, a participação nos cursos de formação propiciada pela UNITRABALHO serviu para **“***aumentar os conhecimentos, entre outras coisas, sobre o sistema público de emprego e renda, sobre o mercado de trabalho, o papel dos conselhos e dos conselheiros, otimizando, assim, a participação na comissão”.* Outros disseram que agora sabiam **“***o quanto o conselheiro é importante e o que fazer para cobrar e fiscalizar e criar”* ou que, agora, eram capazes de saber “*como ter mais informações quando preciso,* [por entender] *como é todo o processo do conselho: como se constrói e como funciona. Todos estes conhecimentos dão mais jogo de cintura”.*

A aquisição de novos conhecimentos como possibilidade de empoderamento também foi levantada. Alguns disseram que, a partir do curso, iriam “*poder discutir e apresentar idéias de forma adequada e coerente, saindo de um discurso vazio, quebrando situações, apresentando um discurso lógico, adquirindo respeito”.* Outros opinaram que poderiam *“adquirir mais visão de mundo, mais conhecimentos sobre as políticas públicas, mais conhecimento geral*”. Também surgiu quem dissesse que o curso “*abriu a concepção de vida, como pessoa e como cidadã”* e que estava se sentindo, *“uma pessoa mais comunicativa no meio social”.* Houve aqueles que consideraram como aprendizagem as melhorias nas relações sociais e os processos de socialização. De acordo com o depoimento de um deles, o curso lhe

> *abriu um norte para a minha atuação; conheci pessoas que contribuíram para a ampliação de contatos com outros Conselhos [estaduais], aprendi sobre a situação dos conselheiros, das comissões e me apropriei de conhecimentos teóricos que irão facilitar a minha atuação*”; [aprendi a] “*saber ouvir e respeitar a opinião das outras pessoas, mesmo quando não concordo. Como cidadã, entendi que as diferenças devem ser vistas como*

> *uma forma de nos completarmos, de entender e respeitar as diferenças de opiniões e trabalhar a partir das diferenças.*

Estes depoimentos, indicadores de novas informações e conhecimentos dos conselheiros, revelam as Comissões e os Conselhos de Trabalho, Emprego e Renda, como espaços educativos, capazes de contribuir para a ampliação das aprendizagens ao longo da vida e de serem aplicados em diferentes espaços e campos, especificamente em propostas de diálogo social.

6 SÍNTESE CONCLUSIVA

Aceitando que nas sociedades contemporâneas os indivíduos necessitam de múltiplas informações e conhecimentos para atenderem aos requisitos impostos pelas novas relações sociais e considerando que estas informações e conhecimentos são aprendizagens adquiridas em diferentes processos educativos e capazes de serem aplicadas em todos "os domínios da vida", estou admitindo a possibilidade de haver relações entre as aprendizagens adquiridas pelos conselheiros nas suas práticas de representações nos Conselhos e Comissões de Trabalho, Emprego e Renda e em outros processos educativos não formais, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

No caso específico deste texto, considerei que as informações e os conhecimentos adquiridos pelos conselheiros durante a sua participação nesses fóruns de representação foram capazes de lhes possibilitar novas aprendizagens, tanto relacionadas às suas práticas de conselheiros como às suas vivências: os processos de socialização e as necessidades cotidianas. Reconheço, entretanto, que tais aprendizagens não são suficientes para que eles possam desempenhar as atribuições para as quais foram selecionados, com as competências esperadas: técnicas, políticas e sociais. Além das aprendizagens processadas nas práticas de atuação, é também necessário que estes conselheiros possam dispor de informações e conhecimentos específicos sobre o conjunto de informações e conhecimentos que regem a organização e funcionamento desses fóruns. As práticas de participação, apoiadas no diálogo social, no papel político e social do conselheiro e, sobretudo, os objetivos e propostas desta política de qualificação, que tem a inclusão e o desenvolvimento social nas suas propostas e finalidades, requerem preparação teórica e prática: um processo educativo de adultos ao longo da vida.

Pelo que se pode captar das informações prestadas pelos conselheiros entrevistados, existe uma necessidade premente de informações específicas sobre a “arte” de conduzir o processo de disputas, enfrentamentos, dissensos e consensos, presentes na estrutura de organização dos Conselhos e Comissões de Trabalho e Emprego.

A melhoria da qualidade deste diálogo social amplia as possibilidades de alterações e avanços no equilíbrio das relações de poder que freiam as ações sociais transformadoras e as conquistas da democracia e dos direitos sociais – e humanos - voltados para a emancipação.

REFERÊNCIAS

ADELANTO, José, NOGUEIRA, José Antonio y RAMBLA, Xavier. El marco de análisis: las relaciones complejas entre estructura social y políticas sociales. In: ADELANTO, José (coord). Cambios en el estado de bienestar. Barcelona: Icaria, Universitar Autónoma de Barcelona, 2000, p. 23-61.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n.1, jan./abr. 2006.

BECK, Ulrich. Políticas alternativas a la sociedad del trabalho. In: BECK, Ulrich *et al.* Presente y futuro del estado de bienestar: el debate europeo. Buenos Aires: SIEMPRO e Miño y Dávila, 2001.

BECK, U. La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Barcelona: Piados, 1998.

BECK, U.; GIDDENS A.; LASH, S. Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en la orden social moderna. Madrid: Alianza Universidad, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas. Sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Correa. (8ª ed). Campinas: Papirus, 2007.

BORN, Claudia. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. Trad. de Beatriz Guimarães. Trabalho apresentado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em maio de 2000. Cópia.

COSTAS, Cândida, PRESTES, Emilia M. da Trindade *et al.* Controle Social da Política Pública de Emprego, Trabalho e Renda no Brasil: Desafios e Potencialidades. In: OLIVEIRA, Roberto Véras de. Novo momento para as comissões de emprego no Brasil? Sobre as condições da participação e controle sociais no sistema público de emprego em construção. São Paulo: A+comunicação, v. 2, p. 201-224, 2007.

DINIZ, Adriana Valéria. Educación, formación y género en la comunidad valenciana: perspectiva biográfica de personas adultas. Projeto de tese de doutorado em aplicação na Universidade de Valencia, Espanha, 2007. Digitalizado.

ESPING ANDERSEN, Costa. ?Burócratas o arquitetos? La reestructuración del Estado benefactor en Europa. In: BECK, Ulrich *et al*. Presente y futuro del estado de bienestar: el debate europeo. Buenos Aires: SIEMPRO e Miño y Dávila, 2001, p.85-120.

FARIA, Vilmar Evangelista. A política social no Brasil: uma perspectiva comparada. In: VOGEL, Arbo *et al*. Políticas públicas de trabalho e renda e controle democrático. São Paulo: UNESP, 2001.

FIDALGO, Fernando. Formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

GARRELL, Daniel *et al*. Formación labora y políticas activas de empleo. In: ADELANTO, José (coord.) Cambios en el estado de bienestar. Barcelona: Icaria, Universitat Autónoma de Barcelona, 2000, p. 135-170.

GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa,1989.

GIDDENS, A. Um mundo desbocado. Los efectos de la globalización. Madrid: Taurus, 1987.

GOHN, Maria da Gloria. O papel dos conselhos gestores na gestão urbana. Disponível em: http://168.96.200.17/ar/libros/urbano/gohn.pdf. Acesso em fevereiro de 2006.

GOMES, Luiz Roberto. Educação e consenso em Habermas. Campinas: Alínea. 2007 (Coleção Educação em Debate).

HABERMANS, J. Teoria de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, v. I, 1981.

_____. Critica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, v. II, 1981.

HERNÀNDEZ, Francesc J.; ALHEIT, Peter. La "biograficidad" del aprendizaje a lo largo de la vida en la modernidad tardia, 2006. Cópia.

HERNÁNDEZ, Francesco J. Valencia: Editorial Denes/CREC/Sendas y travesías del pensamiento; n. 5, 2007.

JOSSO, Marie Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Antonio Almerico Biondi. A qualificação no sistema público de emprego: uma análise a partir das resoluções do CODEFAT. In: OLIVEIRA, Roberto Véras de. Novo momento para as comissões de emprego no Brasil? Sobre as condições da participação e controle sociais no sistema público de emprego em construção. São Paulo: A+comunicação, v. 1, p. 89-114, 2007.

LIMA, Antonio Almerico Biondi e LOPES, Fernando Augusto Moreira Lopes. Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas. Brasília: TEM/ SPPE/ DEQ, 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Eficácia, eficiência e efetividade social na implementação dos PEQs. Anais do Seminário Nacional sobre Avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate. São Carlos: UNITRABALHO, 1999, p. 93-102. (Cadernos UNITRABALHO).

MANFREDI, Silvia Maria. Qualificação e educação: reconstruindo nexos e inter-relações. Brasília: TEM/ SPPE/ DEQ, 2005.
OIT. O tema da proteção social na agenda do trabalho decente. Brasília: Escritório do Brasil, maio 2006.

OLIVEIRA, Roberto Véras de. A qualificação profissional como política pública. Brasília: TEM/ SPPE/ DEQ, 2005.

OLIVEIRA Roberto Véras de; SOCHACZEWSKI, Suzana. Comissões/Conselhos de Emprego atuantes no Brasil: traços do perfil e problematizações. In: OLIVEIRA, Roberto Véras de. Novo momento para as comissões de emprego no Brasil? Sobre as condições da participação e controle sociais no sistema público de emprego em construção. São Paulo: A+comunicação v. 2, p. 101-170, 2007.

POCHMANN. Marcio. Desafios atuais do sindicalismo brasileiro. Disponível em: http://www.bibliotecavirtual.clacson.org.ar/ar/libros/grupos/sindi/poch.pdf. Red de Biblioteca Virtuales de Ciências sociales de América Latina y Caribe de CLACSON. Acesso em: 14 jun. 2007

_____. (org.) Desenvolvimento, trabalho e solidariedade. Novos caminhos para a inclusão social. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Cortez Editora, 2002.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. A formação de conselheiros como política estratégico: relatos e reflexões sobre a experiência da UNITRABALHO. In: OLIVEIRA, Roberto Véras. Novo momento para as comissões de emprego no Brasil? Sobre as condições da participação e controle sociais no sistema público de emprego em construção. São Paulo: A+comunicação. v. 1, p. 101-170, 2007.

PRESTES, Emilia Maria da T. Avaliação do PLANFOR: reflexões sobre fundamentos e metodologias. In: Anais do Seminário Nacional sobre Avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate. São Carlos: UNITRABALHO, p. 41-56, 1999 (Cadernos UNITRABALHO).

_____. Políticas educacionais para o trabalho em contextos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso e MELO NETO, José Francisco. Educação popular: outros caminhos. João Pessoa: Editora Universitária, 1999b, p. 153-168.

_____. Políticas públicas de formação para o trabalho no Brasil e na Espanha: avaliação de programas de qualificação profissional. Plano de estudos de estágio pós-doutoral no exterior, financiado pela CAPES e executado na Universidade Autônoma de Barcelona – UAB – Barcelona, Espanha, novembro de 2002 a dezembro de 2003.

_____. A política de qualificação profissional no Brasil e seus procedimentos de avaliação. In: DIAS ALVES, Adelaide e SOUZA JUNIOR , Luiz. Políticas públicas e práticas educativas. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 69- 86.

RIBEIRO, Natalina; KRAUZE, Silvana. Participação e representação política nas Comissões/Conselhos de Emprego, Trabalho e Renda: a democracia participativa em construção. In: OLIVEIRA, Roberto Véras de. Novo momento para as comissões de

emprego no Brasil? Sobre as condições da participação e controle sociais no sistema público de emprego em construção. São Paulo: A+comunicação, v. 2, p. 171-200, 2007.
ROCHE, Chris. Avaliação de impacto dos trabalhadores de ONGS: aprendendo a valorizar as mudanças. São Paulo: Cortez/ABONG; Oxford, 2000.

SANT'ANA, Marcílio Ribeiro. Diálogo social e harmonização de políticas públicas de trabalho na América Latina e no Caribe: as experiências do MERCOSUL e da Conferência Interamericana de Ministros do Trabalho da Organização dos Estados Americanos (OEA). Rio de Janeiro: FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2007.

SANTOS, Boaventura dos. (org.) Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SEARLE, John. Actos de habla. Madrid: Cátedra, 2001.

_____. Mente, lenguaje y sociedad. La filosofía en el mundo real. Madrid: Alianza, 2001.

SOCHACZEWSKI, S. (coord.); Diálogo social, negociação coletiva e formação profissional no Brasil. Montevideo: Cinterfor, 2000. Disponível em: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/aporte/aporte3/pdf/part3.pdf. Acesso em: 22 abr. 2006.

_____. Desafios para a construção do sistema público de emprego, trabalho e renda. Construindo Ações Integradas. Brasília: MTE/SPPE/ DEQ, 2005.

TOURAINE, Alain. Podemos viver juntos? Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 2001.

UNITRABALHO. Curso de formação de conselheiros. Percurso geral. Objetivo geral, mar. 2006. Cópia de documento.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea. François Dubet. Sociologias. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 174-214, 2003.

WEELS, Gordon. Indagación dialógica. Hacia una teoría y una practica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001.